Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.
Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique

(Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux)
Version anglaise : Teaching students with autism spectrum disorders.
ISBN 0-7785-3801-X

1. Enfants autistiques -- Éducation -- Alberta.
2. Enfants inadaptés -- Alberta. 3. Éducation spéciale -- Alberta. I. Titre. II. Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.

LC4719.C2.A333 2005 371.94

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Pour obtenir de plus amples renseignements, communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Alberta Education
Édifice 44 Capital Boulevard
10044 – 108e Rue
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Tél. : (780) 427-2940 à Edmonton ou
Sans frais en Alberta en composant le 310-0000
Téléc. : (780) 422-1947
Courriel : DEF@edc.gov.ab.ca

Ce document est destiné aux personnes suivantes :

Élèves	
Enseignants	✓
Personnel administratif	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	

Remerciements

Révision du contenu de la version française :

- Dr Michel Lemay, professeur titulaire
  Université de Montréal
- Suzanne Gareau-Kubicki, conseillère pédagogique
  Réseau provincial d'adaptation scolaire
  Alberta

Copyright © 2005, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044 – 108e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés. En vente par l'entremise du Learning Resources Centre, 12360 – 142e Rue, Edmonton (Alberta), T5L 4X9, téléphone : (780) 427-2767, télécopieur : (780) 422-9750.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de traduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

Table des matières

Page

Introduction v

Chapitre 1 : Les troubles du spectre autistique 1
La prévalence 2
Les causes 2
Le diagnostic 3
Autres troubles envahissants du développement 5
Quelques mythes associés aux troubles du spectre autistique 7

Chapitre 2 : Les caractéristiques associées aux troubles du spectre autistique 9
La communication 9
L'interaction sociale 11
Les comportements inhabituels et difficiles 13
L'apprentissage 14
Le degré d'attention anormal 15
Les réactions inhabituelles aux stimulus sensoriels 16
L'anxiété 18
Réflexions finales sur les caractéristiques 19

Chapitre 3 : La collaboration avec les parents 21
L'expérience de la famille 21
La collaboration avec les parents 24

Chapitre 4 : La planification de l'appui aux élèves ayant des troubles du spectre autistique 31
L'élaboration du plan d'intervention personnalisé (PIP) 31
Les stratégies qui rehaussent l'efficacité du PIP 34
La gestion de cas intégrée 36

Chapitre 5 : L'enseignement en classe 39
Les approches d'enseignement générales 39
Les pratiques d'enseignement efficaces 48
Les stratégies d'intervention sur les problèmes sensoriels 53
Les stratégies d'aide à la communication 60
Les stratégies d'enseignement des aptitudes sociales 69
L'enseignement des habiletés fonctionnelles 78

Chapitre 6 : La gestion des comportements difficiles 85
Le renforcement des comportements positifs 85

Chapitre 7 : Faciliter l'inclusion 111
La préparation de l'enseignant 111

© Alberta Education, Canada, 2005

La préparation de l'élève ayant des troubles du spectre autistique 112
L'aide à la compréhension 113
L'adaptation de l'enseignement 114
L'enseignement individuel 120
La promotion d'interactions positives entre pairs 120

Chapitre 8 : La planification de la transition 123
La transition vers le système scolaire 123
La transition entre les activités et les milieux 124
La transition d'une année scolaire à l'autre 125
La transition d'une école à l'autre 126
La transition du secondaire à la vie adulte 128

Chapitre 9 : Les élèves ayant le syndrome d'Asperger 131
L'apprentissage et le comportement 131
Les stratégies 133

Chapitre 10 : Études de cas 137
Karine : élève de la maternelle 137
Alain : élève de 6e année 149
Noah : élève de 11e année 158

Annexes 169
A : Carnet de communication entre la maison et l'école 170
B : L'intégration des objectifs du PIP aux activités régulières de la classe 171
C : Formulaire de planification de modifications 173
D : Ordre des incitations 174
E : Analyse de tâche : Enlever ses vêtements d'hiver 175
Analyse de tâche : Aller aux toilettes 176
Analyse de tâche : Participer au cercle matinal 177
Analyse de tâche : Additionner des nombres à un chiffre 178
Analyse de tâche : Demander à un camarade de jouer 179
Exemple de feuille de données pour l'analyse de tâches 180
F : « Ce que j'aime ou ce que je n'aime pas » : Les préférences de l'élève 181
G : Liste de contrôle des renforçateurs à l'école 182
H : Dictionnaire de communication 183
I : Grille d'observation du comportement et de collecte de données 184
J : Échelle d'évaluation de la motivation 185
K : Plan de soutien du comportement 186

Bibliographie d'ouvrages existants en français 191

Notes 192

Rétroaction 199

 © Alberta Education, Canada, 2005

INTRODUCTION

Cet ouvrage est consacré aux élèves ayant des troubles du spectre autistique pour faciliter la compréhension de leurs besoins, dans le but d'offrir une programmation éducative pertinente et de favoriser leur insertion sociale.

Le guide portant sur les élèves ayant des troubles du spectre autistique fait partie d'une série intitulée : *Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux*. Bien que l'information comprise dans les livres de la série vise des élèves ayant des besoins particuliers, elle est reliée et peut être utilisée en fonction de la programmation de tous les élèves afin de mieux répondre à leurs besoins et de faciliter leur insertion sociale.

Les enseignants comme les professionnels de la santé utilisent des termes comme troubles, difficultés ou déficiences pour décrire une série de caractéristiques ou de comportements généralement acceptés et reliés au trouble en question. Bien que ces étiquettes soient utiles, il est important de se rappeler que chaque personne ayant un trouble ou un autre présente un profil de forces et de défis uniques. Donc, lors de la mise en œuvre d'une programmation individualisée, l'équipe d'apprentissage se doit de considérer l'ensemble de la personne et ses besoins, plutôt que de s'attarder aux caractéristiques reliées aux étiquettes, d'autant plus que ces caractéristiques peuvent varier de fréquence et de degré selon le temps et l'âge.

Le Plan d'intervention personnalisée (PIP) (1998)

Ce livre comprend le processus pour la conception des PIP. On y retrouve des renseignements sur l'élaboration des buts et objectifs, en plus d'études de cas et d'échantillons de PIP complétés. On aborde également la planification des transitions. Des grilles et formulaires sont fournis pour compléter cette tâche.

Enseigner aux élèves ayant des troubles émotionnels et (ou) des psychopathologies (2000)

En réponse aux besoins des intervenants scolaires, ce livre présente des informations sur six troubles émotionnels ou psychopathologiques, soit les troubles des conduites alimentaires, les troubles anxieux, la dépression, la schizophrénie, le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites. Chaque trouble est expliqué et comprend les traitements, une bibliographie annotée et les stratégies à adopter dans le cadre scolaire pour venir en aide aux élèves ayant ces troubles.

© Alberta Education, Canada, 2005

Enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (2001)

Ce livre fournit des stratégies pratiques pour la classe régulière de même que pour les enseignants spécialisés. Les modèles théoriques sont présentés dans le cadre de leurs applications à différents domaines. Plusieurs stratégies d'enseignement sont présentées.

Enseigner aux élèves doués et talentueux (2002)

Les élèves doués et talentueux possèdent des caractéristiques et des besoins qui sont à la fois semblables et différents de ceux des autres élèves. Dans cet ouvrage, on présente les modèles théoriques de la douance ainsi que les approches pédagogiques qui en découlent. Les enseignants y retrouveront des outils pour déterminer les forces, les intérêts, les besoins particuliers des apprenants, ainsi que des stratégies efficaces d'enseignement et d'apprentissage.

Note

Enfants et élèves

En Alberta, dans la *School Act*, on distingue entre enfants et élèves. En général, le terme « élève » se réfère à un individu qui, au 1er septembre d'une année, est âgé de 6 ans ou plus, et de moins de 19 ans. Un « enfant » veut dire un individu qui est âgé de moins de 6 ans au 1er septembre de l'année de son entrée dans un programme scolaire. En Alberta, les enfants ayant des déficiences graves peuvent être admissibles à un programme d'éducation spécialisé dès l'âge de 2 ans et demi, au 1er septembre. Afin de ne pas alourdir le texte, le terme « élève » est utilisé dans cette ressource pour désigner à la fois les élèves et les enfants qui bénéficient d'une programmation individualisée.

© Alberta Education, Canada, 2005

Ressources

En réponse aux besoins des élèves ayant des besoins spéciaux et de l'équipe d'apprentissage qui travaille auprès d'eux, Alberta Education a mis sur pied des équipes de consultants multidisciplinaires pour soutenir les autorités scolaires dans l'offre d'une programmation éducative pertinente aux élèves ayant des besoins spéciaux. Les Regional Educational Consultation Services (RECS) offrent des services aux écoles des différentes régions de la province.

Dans ce cadre, le *Réseau provincial d'adaptation scolaire* dessert spécifiquement les autorités scolaires francophones. Le *Réseau* offre des services d'évaluation, de consultation et de formation et travaille en partenariat avec d'autres organismes et consultants en Alberta et ailleurs pour offrir des services spécialisés. Ces services sont subventionnés par Alberta Education.

Pour plus de renseignements, vous pouvez contacter le *Réseau* directement.

Réseau provincial d'adaptation scolaire
8627 – 91^{e} Rue, bureau 103
Edmonton AB T6C 3N1
Tél. : (780) 487-3200, sans frais : 1-800-438-3530
Téléc. : (780) 487-3434

© Alberta Education, Canada, 2005

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

105-07631/

Chapitre 1 : Les troubles du spectre autistique

Les troubles du spectre autistique sont des troubles développementaux chroniques qui peuvent influencer la façon dont la personne comprend ce qu'elle voit, ce qu'elle entend et ce qu'elle ressent. Cela lui cause des difficultés sur le plan des relations sociales, de la communication et du comportement.

Le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV)* (American Psychiatric Association, 1994) définit les troubles du spectre autistique comme des troubles envahissants du développement caractérisés par :

- l'altération qualitative des interactions sociales;
- l'altération qualitative de la communication;
- le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités.

C'est un trouble neurobiologique complexe qui touche le fonctionnement du cerveau.

Les symptômes des troubles du spectre autistique peuvent se présenter dans des combinaisons variées et s'accompagnent parfois d'autres troubles[1]. Si, dans le cas d'autisme profond, le niveau intellectuel est toujours bas, plusieurs personnes ayant des troubles du spectre autistique ont une intelligence normale en dépit d'anomalies cognitives (par exemple, formes du raisonnement, décodage difficile des situations, etc.). On distingue souvent cet écart en parlant de troubles du spectre autistique de haut niveau et de bas niveau.

On observe également une vaste gamme de difficultés sur le plan du langage expressif et réceptif. On estime qu'une proportion élevée (jusqu'à 50 pour cent) de personnes n'acquièrent pas le langage fonctionnel. Chez celles qui l'acquièrent, ce langage peut avoir des qualités inhabituelles et des fonctions de communication limitées.

Toutes les personnes souffrant de troubles du spectre autistique ont des difficultés sur le plan des interactions et des comportements sociaux, mais le degré et le type de ces difficultés varient. Certains autistes se replient sur eux-mêmes, tandis que d'autres sont hyperactifs et maladroits dans leurs approches sociales. Ils peuvent faire preuve d'une attention sélective, d'une résistance au changement, de champs d'intérêt limités ou de comportements obsessifs. Ils ont souvent une réaction atypique aux stimulations sensorielles et présentent parfois des comportements physiques inhabituels en battant des mains, en tournant sur eux-mêmes ou en se balançant. Aussi, ils peuvent utiliser certains objets de

[1] Bristol et al., 1996; Minshew, Sweeney et Bauman, 1997.

© Alberta Education, Canada, 2005

façon non conventionnelle ou démontrer un attachement inhabituel à l'égard de certains objets.

Si les personnes atteintes de troubles du spectre autistique possèdent des caractéristiques communes, chacune a cependant un profil unique. De plus, la forme et l'étendue des difficultés peuvent évoluer au fil du temps. Bien qu'il existe des caractéristiques communes associées aux troubles du spectre autistique, il est important de faire le lien entre cette information et les connaissances sur les champs d'intérêt spécifiques, les habiletés et la personnalité de chacun.

La prévalence

Le taux de prévalence généralement reconnu pour les troubles du spectre autistique est de 4 à 5 cas sur 10 000 naissances. Cependant, selon des estimations récentes, ce taux peut s'élever à 1 sur 500 si on élargit le spectre des troubles de l'autisme[2]. La prévalence est plus forte chez les garçons. Le taux varie selon la définition, mais des études révèlent que le ratio garçons-filles se situe entre 4 : 1 et 5 : 1.

Les causes

On connaît mal la cause ou l'ensemble des causes des troubles du spectre autistique. On croit de plus en plus que les troubles du spectre autistique résultent d'un état génétique et que plusieurs gènes entrent en jeu[3]. Le mode de transmission génétique étant complexe, les scientifiques s'attardent plutôt à découvrir les gènes impliqués et la façon dont ils sont touchés. Jusqu'à présent, il semble que pour au moins un sous-groupe significatif de personnes ayant des troubles du spectre autistique, la susceptibilité génétique diffère d'une famille à l'autre (c'est-à-dire que les gènes responsables varient d'une famille à l'autre[4]). On pense que des évènements précoces de la vie, par exemple des complications pendant la grossesse et des facteurs contextuels, interagissent avec la susceptibilité génétique.

Les troubles du spectre autistique sont associés à un certain nombre de causes biologiques, bien qu'aucune ne soit unique à ce syndrome. Par exemple, les troubles du spectre autistique peuvent avoir des liens avec la sclérose tubéreuse de Bourneville, le syndrome du X fragile ou certaines anomalies trisomiques. Beaucoup de spécialistes considèrent les troubles du spectre autistique comme une « voie terminale commune », puisqu'il existe beaucoup de causes possibles.

Récemment, divers types de recherches, notamment des études en neuro-imagerie, des études électro-encéphalographiques, des études sur des tissus prélevés à l'autopsie et des études neurochimiques, ont permis d'approfondir les éléments qui caractérisent les fondements biologiques des troubles du spectre autistique. Le cerveau des personnes atteintes de

[2] National Research Council, 2001.
[3] Bristol et al., 1996; Rutter et al., 1997.
[4] Szatmari et al., 1998.

© Alberta Education, Canada, 2005

troubles de ce type semble avoir des différences structurelles et fonctionnelles par rapport à celui d'autres personnes. Ainsi il y a régulièrement, au bout de quelques années, une augmentation du poids et du volume cérébral. Cette anomalie est sans doute due à la subsistance de cellules et de synapses qui disparaissent habituellement à un stade précoce du développement de l'enfant. On a découvert des anomalies dans le tronc cérébral et les nerfs crâniens. Les recherches en cours pourraient un jour nous permettre d'identifier les gènes exacts et les autres facteurs associés aux troubles du spectre autistique[5].

Le diagnostic

À l'heure actuelle, des évaluations standardisées (type ADOS, ADI) associées à des examens cliniques spécialisés permettent d'établir avec une relative validité si une personne présente des troubles du spectre autistique. Ces examens comportent cependant une marge d'erreurs, au moins jusqu'à 4 ou 5 ans, et devraient d'être faits par des équipes spécialisées. En général, c'est un pédiatre, un pédopsychiatre ou un psychologue clinicien possédant de l'expertise dans le domaine des troubles du spectre autistique qui effectue le diagnostic. Idéalement, l'évaluation et le diagnostic sont effectués par une équipe multidisciplinaire formée d'un pédiatre ou d'un pédopsychiatre, d'un psychologue et d'un orthophoniste. Souvent, le psychologue procède à des évaluations visant à recueillir des renseignements sur le développement et le comportement, tandis que l'orthophoniste évalue les comportements liés à la parole, au langage et à la communication. On effectue une évaluation médicale afin d'exclure d'autres causes possibles des symptômes, car beaucoup de caractéristiques connexes aux troubles du spectre autistique accompagnent également d'autres troubles. On discute des antécédents médicaux et développementaux chez les parents. On fusionne ensuite cette information à celle tirée des autres évaluations pour formuler une description d'ensemble et exclure d'autres facteurs contributifs.

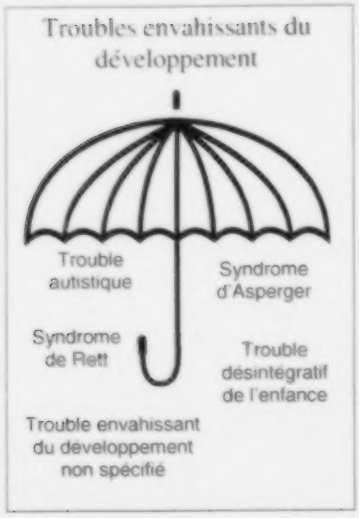
Les professionnels posent un diagnostic des troubles du spectre autistique en fonction de la présence ou de l'absence de certains comportements, symptômes caractéristiques et retards du développement. Les critères sont décrits dans le *DSM-IV* et dans la *Classification internationale des maladies* (Organisation mondiale de la santé, 1993).

Le *DSM-IV* classifie les troubles du spectre autistique au sein d'un groupe de troubles envahissants du développement (TED). Le terme général TED décrit les troubles qui causent une altération grave du développement de l'interaction sociale réciproque et des capacités de communication et la présence de comportements, d'intérêts et d'activités stéréotypés. Les conditions faisant partie de la catégorie TED dans le DSM-IV sont les suivantes :

- trouble autistique;
- syndrome d'Asperger;
- syndrome de Rett;

[5] Rodier, 2000.

© Alberta Education, Canada, 2005



- trouble désintégratif de l'enfance;
- trouble envahissant du développement non spécifié (TED-NS).

Il semble que certains de ces termes de diagnostic soient utilisés de façon interchangeable tant dans la documentation que par les praticiens. Le terme « troubles du spectre autistique » (TSA) est parfois employé pour décrire l'autisme et d'autres états compris dans la classification des TED. Ce terme englobe parfois tous les états de la catégorie des TED, mais il peut aussi désigner uniquement les TED-NS. Lorsque des spécialistes de différentes disciplines travaillent ensemble à aider des élèves, il est important de clarifier l'emploi de la terminologie, d'autant plus qu'on parle maintenant d'autistes à haut niveau pour caractériser ceux dont les capacités intellectuelles sont totalement ou en partie sauvegardées.

Les critères du *DSM-IV* pour les troubles du spectre autistique sont inclus ci-dessous.

Critères du trouble autistique tirés du *DSM-IV* (299.00)[6]

A. Un total de six (ou plus) parmi les éléments décrits en (1), (2) et (3), dont au moins deux de (1), un de (2) et un de (3) :

   (1) Altération qualitative des interactions sociales, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants :

      (a) altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes;

      (b) incapacité à établir des relations avec les pairs, correspondant au niveau du développement;

      (c) le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes;

      (d) manque de réciprocité sociale ou émotionnelle.

   (2) Altération qualitative de la communication, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :

      (a) retard ou absence totale de développement du langage parlé (sans tentative de compensation par d'autres modes de communication, comme le geste ou la mimique);

      (b) chez les sujets maîtrisant suffisamment le langage, incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui;

      (c) usage stéréotypé et répétitif du langage ou langage idiosyncrasique;

[6] Reproduit avec la permission de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition* (p. 70–71). Copyright 1994 American Psychiatric Association.

© Alberta Education, Canada, 2005

(d) absence d'un jeu de « faire semblant » varié et spontané, ou d'un jeu d'imitation sociale correspondant au niveau de développement.

(3) Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :

(a) préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêts stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation;

(b) adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels;

(c) gestes stéréotypés et répétitifs (p. ex., battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps);

(d) préoccupations persistantes pour certaines parties d'objets.

B. Retard ou caractère anormal du fonctionnement, débutant avant l'âge de trois ans, dans au moins un des domaines suivants :

(1) interactions sociales,

(2) langage nécessaire à la communication sociale,

(3) jeu symbolique ou d'imagination.

C. Une échelle de développement, appelée CHAT R, est actuellement utilisée pour repérer les anomalies chez les enfants de moins de trois ans.

Autres troubles envahissants du développement

La catégorie de diagnostic connue sous le nom de troubles envahissants du développement comprend : le trouble autistique, le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et les troubles envahissants du développement non spécifiés. Tous ces troubles ont des caractéristiques communes. Il existe cependant des différences dans certains aspects tels le nombre de symptômes, l'âge du patient à l'apparition du trouble, le mode de développement et le niveau de fonctionnement cognitif.

Le *DSM-IV* emploie le terme « syndrome d'Asperger ». Dans le présent ouvrage, nous utilisons aussi le terme « syndrome d'Asperger », qui correspond à l'usage dans la documentation actuelle sur le sujet.

Le syndrome d'Asperger

Le syndrome d'Asperger et les troubles du spectre autistique ont beaucoup de caractéristiques semblables. Les personnes ayant le syndrome d'Asperger démontrent des difficultés importantes à l'égard de l'interaction sociale. Elles ont également tendance à adopter des structures de comportement stéréotypées. Le chapitre 9 du présent guide comprend de l'information spécifique sur les caractéristiques des élèves

© Alberta Education, Canada, 2005

ayant le syndrome d'Asperger et des suggestions de stratégies à employer en classe.

Pour plus de détails sur le syndrome d'Asperger, se reporter aux pages 131 à 137.

Contrairement aux personnes ayant des troubles du spectre autistique, celles qui ont le syndrome d'Asperger n'éprouvent de retard significatif sur le plan clinique ni dans le développement du langage, ni dans le développement cognitif. En général, elles ont moins de difficulté que les personnes atteintes de TSA à développer les capacités d'autonomie, le comportement adaptatif et la curiosité, caractéristiques normales pour les enfants de leur âge.

Le syndrome de Rett

Le syndrome de Rett ne se manifeste que chez les filles. Il se caractérise par l'apparition de troubles importants suivie d'une période d'au moins cinq mois de développement normal. Les filles ayant le syndrome de Rett ont tendance à se tordre les mains à répétition et ont souvent de la difficulté à faire des mouvements volontaires de la main. Il semble aussi y avoir chez ces enfants un ralentissement du développement du cerveau et une apparition progressive de troubles moteurs. Comme pour tous les types de troubles du spectre autistique, les filles ayant le syndrome de Rett éprouvent de sérieux problèmes de communication et d'interaction sociale. Le syndrome de Rett est beaucoup moins courant que le trouble autistique.

Le trouble désintégratif de l'enfance

Le trouble désintégratif de l'enfance se caractérise par une régression dans plusieurs domaines, par exemple : langage expressif et réceptif, compétences sociales, comportement adaptatif, jeu, habiletés motrices, contrôle vésical ou anal, après une période de développement normal d'au moins deux années. Les personnes atteintes de ce trouble éprouvent également des difficultés significatives à communiquer et des problèmes d'interaction sociale; leurs comportements et intérêts sont restreints, répétitifs et stéréotypés. Le trouble désintégratif de l'enfance, aussi appelé « démence de Heller », est beaucoup moins courant que le trouble autistique.

Les troubles envahissants du développement non spécifiés (TED-NS)

Les personnes visées par le diagnostic des TED-NS ne présentent pas tous les critères énumérés ci-dessus pour retenir le diagnostic d'autisme. Il s'agit souvent d'un diagnostic d'attente qui a son intérêt puisqu'il permet d'intervenir précocement auprès d'un élève dont le dysfonctionnement dans les interactions sociales réciproques, dans les modes d'expression ou dans les préoccupations inhabituelles se caractérise par des manifestations atypiques ou incomplètes. Beaucoup de personnes atteintes de TED-NS ne donnent pas lieu à un diagnostic de trouble du spectre autistique, soit parce que leurs symptômes se développent plus tard que prévu par les critères diagnostiques, soit parce qu'elles présentent des symptômes non mentionnés dans ces critères. Les personnes

© Alberta Education, Canada, 2005

présentant des déficiences au niveau social ou communicationnel, ou des comportements ou intérêts stéréotypés, mais qui ne répondent aux critères d'aucun trouble envahissant du développement reçoivent généralement un diagnostic de TED-NS.

Quelques mythes associés aux troubles du spectre autistique

Voici quelques mythes entourant les troubles du spectre autistique.

Mythe n° 1 : Tout individu ayant des troubles autistiques évite les contacts visuels et sociaux.

Puisque les personnes ayant des troubles du spectre autistique forment un groupe diversifié, on peut difficilement employer le déterminant « tout » quand on décrit les personnes touchées par ce syndrome. Malgré la gêne en situation sociale qui caractérise les TSA, beaucoup d'autistes font preuve d'un certain degré d'intérêt social et font régulièrement l'effort d'initier des interactions sociales. Beaucoup d'autistes présentent aussi des signes affectifs et préfèrent les activités sociales aux activités individuelles.

Mythe n° 2 : Les personnes ayant des troubles du spectre autistique possèdent des aptitudes ou des talents extraordinaires; elles sont notamment capables de mémoriser des faits, d'effectuer des calculs mentaux complexes ou de composer de la musique.

La grande majorité des personnes ayant reçu un diagnostic de troubles du spectre autistique ne sont pas des génies comme le personnage-titre du film à succès Rain Man. Cependant, beaucoup de ces personnes développent leurs aptitudes de façon inégale ou dispersée. Certaines aptitudes ressortent donc davantage que d'autres.

Mythe n° 3 : Les troubles du spectre autistique sont causés par l'attitude froide, distante ou perturbée des parents.

Bien qu'on ne connaisse pas encore toutes les causes des troubles du spectre autistique, il a été prouvé empiriquement que les parents d'enfants chez qui on diagnostique ces types de troubles ne sont pas différents des autres parents. Il est maintenant généralement reconnu que les troubles du spectre autistique sont d'origine neurologique et déjà acquis à la naissance, sont apparents soit dès les premières semaines de la vie, soit se révèlent avant la troisième année de l'existence.

© Alberta Education, Canada, 2005

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Chapitre 2 : Les caractéristiques associées aux troubles du spectre autistique

Bien que chaque personne ayant des troubles du spectre autistique soit unique, certaines caractéristiques sont considérées particulièrement importantes dans le diagnostic des TSA. Ces caractéristiques concernent quatre domaines généraux :

- la communication,
- l'interaction sociale,
- les comportements inhabituels et difficiles,
- l'apprentissage.

Voici d'autres caractéristiques des personnes ayant des troubles du spectre autistique :

- des cycles d'attention inhabituels,
- des réactions anormales aux stimuli sensoriels,
- l'anxiété.

La communication

Toutes les personnes ayant des troubles du spectre autistique éprouvent des problèmes de langage et de communication, bien qu'il existe des écarts importants d'une personne à l'autre sur le plan des aptitudes linguistiques. Certains individus n'ont aucun langage verbal; d'autres ont un langage élaboré associé à des anomalies dans l'utilisation sociale du langage. Les personnes atteintes de TSA semblent vivre dans un autre monde où la communication n'a que peu d'importance. En fait, il ne s'agit pas d'un choix intentionnel, mais bien d'une incapacité à communiquer.

Les principaux troubles du langage sont :[7]

- la difficulté d'établir une communication non verbale :
  - expressions faciales inadéquates,
  - gestes inhabituels,
  - évitement du contact avec les yeux,
  - postures étranges,
  - manque d'attention réciproque,
  - lallations monotones,
  - absence de pointage,
  - absence d'attention conjointe;
- les retards ou lacunes sur le plan de l'expression orale du langage;

[7] American Psychiatric Association,1994; Indiana Resource Center for Autism, 1997; Koegel et al., 1995; Lindblad, 1996.

© Alberta Education, Canada, 2005

- chez ceux qui ont un langage développé, des écarts significatifs dans le langage parlé :
  - intonation ou ton inhabituels, par exemple, voix monocorde ou précieuse,
  - débit plus rapide ou plus lent que la normale,
  - rythme ou accentuation inhabituels,
  - voix monotone ou chantante;
- la tendance à utiliser le langage pour satisfaire ses besoins plutôt que pour communiquer;
- des formes linguistiques répétitives et idiosyncrasiques;
- l'écholalie, la répétition immédiate ou retardée des paroles d'autrui :
  - malgré son insignifiance apparente, ce facteur peut indiquer une tentative de communication,
  - il dénote une aptitude à parler ou à imiter,
  - l'élève peut s'en servir à des fins de communication ou à des fins cognitives[8];
- un vocabulaire pauvre :
  - dominé par les substantifs,
  - souvent limité à des demandes ou rejets visant à réguler le milieu physique de la personne,
  - limité sur le plan des fonctions sociales;
- la tendance à persévérer sur un sujet (discuter continuellement du même sujet et avoir du mal à changer de sujet);
- les difficultés associées aux aspects pragmatiques de la conversation :
  - difficulté d'amorcer la communication,
  - difficulté de respecter les règles tacites,
  - incapacité à maintenir la conversation sur un sujet,
  - interruptions inappropriées,
  - style de conversation inflexible ou discours stéréotypé.

« L'élève peut avoir recours à l'écholalie pour retenir ce qu'il a entendu afin de traiter l'information, ou encore comme stratégie d'autocontrôle. »

Prizant et Duchan, 1981

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont souvent du mal à recevoir et intégrer les messages. Ainsi, ils ont de la difficulté à comprendre l'information verbale, à suivre de longues consignes données verbalement et à se souvenir d'une séquence de consignes. La compréhension du langage peut être spécifique à un contexte. Bien que le degré de difficulté varie d'une personne à l'autre, même les autistes de haut niveau (ceux qui ont une intelligence normale) peuvent avoir de la difficulté à comprendre l'information verbale.

Les répercussions sur l'enseignement

Les programmes offerts aux élèves ayant des troubles du spectre autistique et d'autres troubles envahissants du développement comprennent une évaluation et une intervention complètes sur la communication, qui comportent une évaluation effectuée par l'orthophoniste ainsi qu'une observation informelle et une évaluation en classe. L'évaluation sert de

[8] Prizant et Duchan, 1981.

© Alberta Education, Canada, 2005

base pour déterminer les objectifs et les stratégies visant à faciliter le développement de compétences linguistiques réceptives et expressives et plus particulièrement de compétences pragmatiques.

Pour obtenir plus de détails sur les stratégies permettant de faciliter le développement des aptitudes à communiquer, se reporter aux pages 60 à 68.

L'enseignement doit mettre l'accent sur :

- l'attention,
- l'imitation,
- la compréhension des consignes et des mots courants,
- l'utilisation du langage pour des raisons sociales et non seulement pour la satisfaction des besoins fondamentaux,
- la communication fonctionnelle.

Les objectifs de la communication doivent viser l'usage fonctionnel du langage et de la communication dans divers contextes.

L'interaction sociale

« Il faut envisager séparément les variables des problèmes d'interaction sociale et les émotions. Les autistes désirent des contacts émotifs avec autrui, mais ils sont coincés par les interactions sociales complexes. »

Grandin, 1995

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique manifestent des différences qualitatives en interaction sociale et ont souvent de la difficulté à établir et à maintenir des relations. Ils peuvent avoir des interactions sociales limitées ou une façon rigide d'interagir avec autrui. Ces difficultés ne viennent ni d'un manque d'intérêt, ni d'un refus d'interagir avec autrui, mais plutôt de l'inaptitude à dégager l'information sociale de l'interaction sociale et à utiliser les bonnes habiletés de communication pour répondre[9].

La compréhension des situations sociales requiert un traitement du langage et une communication non verbale, deux compétences fréquemment déficientes chez les personnes ayant des troubles du spectre autistique. Ces personnes ne remarquent pas toujours les signaux sociaux importants tels que le ton de la voix et l'expression faciale. Dans leurs interactions, elles ont souvent du mal à adopter des comportements adéquats et à poser des gestes non verbaux, comme l'échange de regards ou la posture, et peuvent avoir de la difficulté à interpréter les comportements non verbaux d'autrui[10].

Souvent, les élèves ayant des troubles du spectre autistique sont incapables de comprendre le point de vue d'autrui, et même de comprendre que les autres puissent avoir un point de vue différent du leur[11]. Ils peuvent également éprouver de la difficulté à comprendre leurs propres croyances, désirs, intentions, connaissances et perceptions, ainsi que ceux d'autrui. Ils ont parfois des problèmes à comprendre le lien entre les états mentaux et les actions. Par exemple, un enfant atteint de TSA ne comprendra pas qu'un autre enfant soit triste, même s'il pleure, parce que lui-même n'est pas triste au même moment.

[9] Quill, 1995a.
[10] Gray et Garand, 1993.
[11] Howlin, Baron-Cohen et Hadwin, 1999.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les élèves atteints de TSA ont tendance à jouer avec des jouets et des objets de façon anormale ou stéréotypée. Certains rient ou gloussent de façon excessive ou inappropriée. Il manque souvent à leurs jeux les qualités imaginatives du jeu social. Certains enfants autistes jouent près des autres, sans toutefois partager ou jouer à leur tour; d'autres se retirent complètement des situations sociales.

On peut situer la qualité et la quantité de l'interaction sociale sur un continuum. On peut classer l'interaction sociale en trois sous-groupes en fonction de sa place sur le continuum[12] :

- *distante* – l'élève ne manifeste ni intérêt ni préoccupation observable à interagir avec les autres, sauf s'il s'agit de satisfaire ses besoins fondamentaux personnels; il peut s'agiter à proximité des autres et rejeter tout contact physique ou social non sollicité;
- *passive* – l'élève n'initie pas d'approche sociale, mais il accepte les approches engagées par autrui;
- *active* – l'élève interagit, mais de manière inhabituelle et souvent inadéquate.

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique peuvent manifester un comportement social correspondant à plus d'un sous-groupe.

Les répercussions sur l'enseignement

Pour plus de détails sur les stratégies permettant de faciliter le développement des aptitudes à l'interaction sociale, voir les pages 69 à 78.

Le développement des aptitudes sociales est essentiel pour les élèves ayant des troubles du spectre autistique; il représente un élément important de l'élaboration de plans visant à maîtriser les comportements difficiles. Beaucoup d'enfants autistes développent un intérêt social, sans toutefois posséder les aptitudes sociales nécessaires pour réussir à engager ou à maintenir des interactions. Les élèves atteints de TSA ont de la difficulté à apprendre des aptitudes sociales de façon spontanée simplement par l'observation, l'imitation et la participation. Ils sont souvent en retrait ou intrusifs. Il faut généralement cibler les aptitudes particulières de l'élève au moment de lui donner des consignes explicites et lui offrir un appui pour l'encourager à les mettre constamment en pratique. Les aptitudes sociales suivantes, généralement considérées comme essentielles à la réussite sociale, doivent être enseignées clairement :

- tolérer la présence d'autrui dans son espace de travail de jeu;
- imiter les actions et les vocalisations d'autrui;
- se livrer à des activités parallèles avec autrui;
- partager le matériel;
- procéder à tour de rôle dans une activité familière à l'élève;
- se servir du contact visuel pour engager et maintenir des interactions.

[12] Wing et Gould. 1979.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les comportements inhabituels et difficiles

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique manifestent souvent un comportement inhabituel ou distinctif, par exemple :

- des champs d'intérêt limités et une préoccupation à l'égard d'un objet ou un champ d'intérêt précis;
- l'adhésion inflexible à une routine non fonctionnelle;
- un geste stéréotypé et répétitif se traduisant par des gestes comme battre des mains, se tordre les doigts, se balancer, tourner sur soi-même, marcher sur la pointe des pieds, faire tourner des objets;
- une préoccupation pour des parties d'objets;
- la fascination pour certains mouvements comme la rotation des pales d'un ventilateur ou des roues d'un jouet;
- l'insistance sur l'uniformité et la résistance au changement;
- des réactions anormales aux stimuli sensoriels, en particulier les bruits et les déplacements rapides d'un lieu à un autre.

De plus, beaucoup d'élèves autistes affichent des comportements difficiles tels que l'agression, la destruction, les cris, l'automutilation ou les crises de colère. Étant donné que la plupart des personnes ayant des troubles du spectre autistique sont incapables de communiquer efficacement leurs pensées et leurs désirs, il n'est pas surprenant qu'elles comptent sur leur comportement pour transmettre des messages spécifiques. Par exemple, un élève adoptera un comportement agressif ou destructif pour indiquer qu'une tâche est trop difficile. Certains élèves adoptent aussi ces comportements pour échapper à des activités ou pour maîtriser leur anxiété. L'enseignant doit voir plus loin que la surface et décoder le message que l'élève essaie de communiquer.

Les répercussions sur l'enseignement

Beaucoup de comportements inhabituels et stéréotypés associés aux troubles du spectre autistique peuvent être causés par d'autres facteurs, notamment l'hypersensibilité ou l'hyposensibilité aux stimulations sensorielles, les difficultés à comprendre les situations sociales, les difficultés d'adaptation aux changements de routine et l'anxiété. Le plan d'enseignement doit comprendre des stratégies visant les buts suivants :

- élargir les champs d'intérêt de l'élève;
- développer les aptitudes de l'élève dans divers domaines fonctionnels;
- aider l'élève à surveiller son niveau d'éveil ou d'anxiété;
- préparer l'élève aux changements prévus;
- trouver des façons de calmer l'élève et de réduire son anxiété.

Au moment de planifier le programme d'enseignement, les enseignants doivent tenir compte des comportements problématiques et de leur fonction particulière pour l'élève. Au lieu de tenter de contrôler ou d'éliminer tous les comportements variables, les stratégies d'enseignement efficaces mettent souvent l'accent sur l'adaptation environnementale afin d'atténuer les comportements inadéquats ou d'aider les

élèves à apprendre des comportements plus convenables qui donneront les mêmes résultats (nous décrivons en détail une méthode fonctionnelle de gestion des comportements difficiles au chapitre 6).

L'apprentissage

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont un profil psychopédagogique caractérisé par un développement inégal. Des études indiquent que de nombreuses fonctions cognitives peuvent être déficitaires, bien qu'elles ne soient pas toutes touchées. De plus, ces élèves peuvent éprouver de la difficulté à effectuer certaines tâches complexes, même s'ils sont tout à fait capables de réussir des tâches plus simples de même nature. Une étude récente[13] a permis de dégager certains éléments cognitifs souvent associés aux troubles du spectre autistique :

- l'incapacité de prêter attention aux renseignements et signaux pertinents et de répondre à des signaux multiples;
- des troubles du langage sur les plans réceptif et expressif, notamment dans l'utilisation du langage pour exprimer des concepts abstraits et pour évoquer des situations;
- une déficience en matière de formation de concepts et de raisonnement abstrait;
- des troubles de cognition sociale, y compris l'incapacité de partager son attention et ses émotions avec autrui et de comprendre les sentiments d'autrui;
- l'incapacité à planifier, organiser et résoudre des problèmes.

Un nombre significatif d'élèves possèdent des compétences plus développées dans les domaines qui demandent de mémoriser des données et d'effectuer des tâches spatio-visuelles que dans d'autres domaines. Ils peuvent effectivement exceller dans des tâches spatio-visuelles telles que l'assemblage des pièces d'un casse-tête et bien réussir des tâches spatiales, perceptives et d'assemblage. Certains élèves sont capables de se rappeler des données simples, mais ont du mal à se souvenir de l'information plus complexe.

Certains élèves ont plus de facilité à apprendre et à se rappeler l'information présentée sous une forme visuelle, et ont du mal à apprendre des connaissances impossibles à représenter visuellement[14].

« Quand j'étais enfant ou adolescent, je croyais que tout le monde pensait visuellement. Je ne savais pas que j'avais des processus mentaux différents. »

Grandin, 1995

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont parfois de la difficulté à comprendre l'information donnée oralement ou par écrit, notamment quand il s'agit de suivre des indications ou de comprendre ce qu'ils lisent. Par contre, certaines personnes plus fonctionnelles sont relativement capables d'identifier des mots, de mettre en pratique leurs aptitudes phonétiques et de comprendre le sens des mots.

[13] Bristol et al., 1996; Minshew, 1998; Minshew, Goldstein et Quill, 1994.
[14] Grandin, 1995.

© Alberta Education, Canada, 2005

Certains élèves présentent des capacités dans certains aspects de la parole et du langage, comme la production de sons, le vocabulaire et les structures grammaticales simples, mais ils ont beaucoup de difficulté à entretenir une conversation et à se servir de la parole à des fins sociales ou interactives. De même, un élève de haut niveau peut effectuer des calculs arithmétiques assez facilement, tout en étant incapable de résoudre des problèmes mathématiques.

Les répercussions sur l'enseignement

Ces variations cognitives ont pour résultat des modèles de forces et de faiblesses sur le plan du rendement scolaire, de l'interaction sociale et du comportement de l'élève. Le développement des aptitudes cognitives est généralement inégal. Les programmes d'enseignement devraient être fondés sur la combinaison unique des forces et des besoins de chaque élève. Il peut être nécessaire de modifier les programmes sur une base continue afin d'assurer leur adéquation.

Beaucoup d'élèves ayant des troubles du spectre autistique ont des déficiences de l'attention et du développement du langage, ainsi que de la difficulté à former des concepts et à mémoriser de l'information complexe. Compte tenu de ces caractéristiques et du fait que les autistes sont des personnes très visuelles, il est recommandé d'incorporer du matériel visuel à l'enseignement.

Pour plus de détails sur les stratégies visuelles, se reporter aux pages 39 et 40.

Le degré d'attention anormal

Les élèves autistes manifestent souvent un degré d'attention anormal. Ce problème influe sur la communication, le développement social et l'atteinte d'aptitudes scolaires.

Ces élèves ont souvent du mal à prêter attention aux signaux ou renseignements pertinents de leur milieu et concentrent leur attention sur une certaine partie de l'environnement, à l'exclusion de ce qui est pertinent. Par exemple, un élève regardera un ballon, mais pas la personne à qui il doit le lancer. Ou encore, l'élève peut remarquer des détails sans importance comme l'agrafe sur le coin d'une feuille, plutôt que l'information contenue sur la feuille. On appelle ce phénomène la sursélectivité du stimulus[15].

Un autre élément qui caractérise ces troubles prend la forme de l'altération de la capacité de partager son attention entre deux objets ou deux personnes. On parle alors d'un problème d'attention partagée ou conjointe. Par exemple, beaucoup d'autistes ne font aucun effort pour attirer l'attention d'autrui sur les objets ou évènements qui les intéressent. Dans le même ordre d'idées, les élèves ayant des troubles du spectre autistique n'accordent guère d'attention aux objets ou aux évènements qui intéressent les autres personnes.

[15] Rosenblatt, Bloom et Koegel, 1995.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les élèves ont parfois du mal à relâcher leur attention et à la faire passer d'un stimulus à un autre, ce qui peut contribuer à la rigidité et à la résistance au changement qui caractérisent la maladie. Ils ont aussi parfois une durée d'attention assez courte.

Les répercussions sur l'enseignement

Les troubles de l'attention peuvent entraver gravement l'aptitude des élèves à développer un comportement social et un langage efficaces. Par exemple, l'élève autiste pourra réagir à des signaux sociaux non pertinents qui ont attiré son attention ou prêter attention à certaines parties d'une conversation sans comprendre l'intention de la communication. Parfois, il ne prête pas attention aux multiples signaux de la parole et du langage, et des subtilités importantes du message lui échappent. Il se fixe sur un détail et s'y enferme sur un mode répétitif.

L'information et les activités pédagogiques doivent être présentées aux élèves dans un format :

- clair et précis;
- conforme à leur niveau de compréhension;
- qui leur permet de se concentrer;
- qui met l'accent sur l'information la plus pertinente.

On peut élaborer des stratégies individuelles visant à centrer l'attention des élèves dans le cadre des plans d'enseignement. Les parents peuvent fournir des renseignements utiles sur les méthodes qu'ils emploient pour aider leur enfant à se concentrer sur ce qu'il doit apprendre. Idéalement, le plan d'enseignement comprend l'aide à donner aux élèves pour leur apprendre à gérer ces stratégies eux-mêmes.

Les réactions inhabituelles aux stimulus sensoriels

Les expériences sensorielles des personnes ayant des troubles du spectre autistique diffèrent généralement de celles des autres. Les réactions aux stimulations sensorielles varient de l'hyposensibilité à l'hypersensibilité. Dans certains cas, au moins un des sens de la personne est soit trop réactif, soit trop peu réactif. Les stimulus extérieurs peuvent être perturbants, voire douloureux pour une personne autiste. Cette réaction peut s'appliquer à n'importe quel type d'apport sensoriel.

D'autres caractéristiques associées aux troubles du spectre autistique peuvent être causées, en partie, par des troubles du traitement sensoriel[16]. On ne sait pas au juste jusqu'à quel point les problèmes sensoriels contribuent à d'autres caractéristiques associées aux troubles du spectre autistique. Cependant, l'information disponible suffit à confirmer la nécessité de prendre en compte le type et la quantité de stimulation sensorielle extérieure ainsi que la réaction de la personne à cette stimulation.

[16] Grandin, 1995.

© Alberta Education, Canada, 2005

Le système tactile

Le système tactile englobe la peau et le système nerveux. La peau et le système nerveux captent l'information par le toucher, la température et la pression. Cette information est interprétée comme de la douleur, de l'information neutre ou du plaisir. Le système tactile permet à la personne de percevoir son milieu et d'y réagir adéquatement, en s'écartant par exemple d'un objet trop chaud ou en éprouvant du plaisir par la chaleur et la pression d'une accolade.

Quand le système tactile d'une personne ayant des troubles du spectre autistique est touché, il arrive que la personne recule quand une autre personne la touche ou qu'elle ait une réaction excessive à la texture de certains objets, vêtements ou aliments. Cette réaction peut résulter d'une perception tactile erronée et entraîner des troubles de comportement, l'irritabilité, le repli sur soi et l'isolement. Bien que certaines sources de stimulation puissent causer l'évitement, d'autres types ou quantités de stimulation ont un effet calmant. Certaines personnes manifestent une préoccupation à l'égard d'expériences tactiles et cherchent à obtenir régulièrement la même rétroaction, par exemple en insistant pour toucher les surfaces lisses et dures. D'une manière générale, les autistes préfèrent les stimulations tactiles profondes (type massage), aux stimulations tactiles superficielles (type effleurement).

Le système auditif

Les autistes peuvent être hyposensibles ou hypersensibles aux sons. De l'avis de parents et d'enseignants, des sons apparemment inoffensifs peuvent causer des réactions extrêmes chez certains enfants ayant des troubles du spectre autistique. Cette situation peut être particulièrement problématique à l'école, où on entend normalement toutes sortes de sons. Le grincement des chaises, la cloche entre les cours, les messages à l'interphone et les autres sons ambiants sont des faits courants pendant une journée d'école. Certaines personnes atteintes de TSA affirment trouver ces sons affreusement intenses. En revanche, certains autistes ne réagissent pas à des sons particuliers tels que l'appel de leur nom ou la sonnerie du téléphone.

Les systèmes visuel et olfactif

Les personnes ayant des troubles du spectre autistique peuvent réagir différemment aux stimuli sensoriels. Certaines réagissent aux odeurs telles que les parfums et les désodorisants. D'autres se servent de leur odorat pour chercher de l'information sur leur entourage de manière inhabituelle.

« Quand je marche dans la rue, je sais ce que tout le monde mange pour souper en raison des odeurs qui se dégagent des maisons. »

Un garçon de 14 ans ayant le syndrome d'Asperger.

Certains autistes se couvrent les yeux en réaction à certains éclairages ou en réaction à une réflexion ou à un objet brillant. D'autres remarquent les objets brillants et les regardent longtemps. Ils ont tendance à approcher les objets de leurs yeux ou à les placer à la périphérie de leurs yeux. Beaucoup d'entre eux se couchent sur le côté afin d'observer le déplacement des objets par rapport au plan où ils sont placés.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les systèmes vestibulaire et proprioceptif

L'oreille interne comprend des structures permettant de détecter les mouvements et les changements de position. C'est ainsi qu'on peut savoir qu'on a la tête droite, même les yeux fermés. Le système d'orientation vestibulaire est parfois différent chez les personnes ayant des troubles du spectre autistique; ces personnes craignent le mouvement et ont du mal à garder leur équilibre dans un escalier ou sur une rampe d'accès. Elles semblent étrangement craintives ou maladroites. Le contraire est également vrai : certains autistes recherchent constamment les mouvements intenses qui bouleversent leur système vestibulaire, comme les tourbillons, les rotations rapides ou d'autres mouvements que d'autres trouveraient intolérables. Les comportements d'automutilation peuvent avoir la même signification. Cependant, s'ils risquent de blesser l'enfant, ils ne sont évidemment pas acceptables.

En fonction de l'information provenant des muscles et d'autres parties du corps, nous savons automatiquement comment bouger ou ajuster notre position efficacement et sans problème. Certains autistes ont du mal à intégrer l'information proprioceptive de leur corps; ils adoptent des postures bizarres ou qui semblent maladroites ou négligées.

Les répercussions sur l'enseignement

Pour plus de détails sur les stratégies pouvant servir à traiter les problèmes sensoriels, se reporter aux pages 53 à 60.

Ces expériences sensorielles déplaisantes ou aversives contribuent à certains des comportements inadéquats que manifestent les élèves ayant des troubles du spectre autistique[17]. Par exemple, un élève ayant de graves problèmes de traitement sensoriel se repliera complètement sur soi pour éviter les stimuli aversifs ou l'hyperstimulation[18]. Les crises de colère peuvent être liées au désir d'échapper à des situations hyperstimulantes. Les comportements d'autostimulation peuvent aider l'autiste à se calmer lorsque les stimuli deviennent accablants, en générant des stimuli répétitifs dont il a la maîtrise[19].

Il est essentiel d'être au courant des diverses expériences de stimulation et d'intégration sensorielles pour comprendre le comportement des élèves ayant des troubles du spectre autistique et élaborer des programmes à leur intention.

L'anxiété

L'anxiété n'est pas spécifiquement identifiée dans les critères des troubles du spectre autistique du *DSM-IV*. Cependant, beaucoup de personnes ayant des troubles du spectre autistique, de même que leurs parents et leurs enseignants, citent l'anxiété parmi les caractéristiques associées à ce syndrome. Cette anxiété peut provenir de sources variées :

- l'incapacité de s'exprimer;
- les difficultés liées au traitement de l'information sensorielle;
- la crainte des sources de stimulation sensorielle;

[17] Gillingham, 1995.
[18] Grandin, 1995.
[19] Indiana Resource Center for Autism, 1997.

© Alberta Education, Canada, 2005

- un grand besoin de prévisibilité et la difficulté à s'adapter aux changements et aux transitions;
- la difficulté à comprendre les attentes sociales;
- la crainte de certaines situations incomprises.

Les répercussions sur l'enseignement

La programmation destinée aux élèves ayant des troubles du spectre autistique doit souvent tenir compte de l'anxiété et des facteurs qui semblent y contribuer. On peut effectuer des changements et des adaptations au milieu pour atténuer les situations anxiogènes et employer diverses stratégies pour aider les élèves à maîtriser leur anxiété et à faire face à certaines situations difficiles. Voici certaines de ces stratégies :

- informer à l'avance l'élève des transitions et des changements à venir;
- fournir un horaire quotidien et hebdomadaire pour accroître la prévisibilité, en particulier à l'aide de pictogrammes indiquant l'ordre et la nature des activités de la journée;
- employer des scénarios sociaux pour favoriser les stratégies calmantes ou les habiletés d'adaptation adéquates;
- donner des renseignements précis sur les situations qui provoquent la peur ou l'anxiété, p. ex., quoi faire quand on s'est perdu;
- établir une zone calme dans la classe.

Réflexions finales sur les caractéristiques

Les caractéristiques d'apprentissage particulières associées aux troubles du spectre autistique que nous avons décrites dans ce chapitre ont évidemment des répercussions importantes sur l'enseignement, quels que soient le domaine de développement ou la discipline.

La répétitivité : L'autiste a tendance à répéter de manière immuable certains gestes, à réclamer le même objet, à exiger les mêmes situations, et tout changement dans ses activités doit donc être soigneusement planifié en l'avertissant à l'avance.

Les préoccupations inhabituelles : Certaines préoccupations reviennent de manière lancinante. Il en est ainsi par exemple dans le besoin d'aligner, de vérifier la disposition des objets ou de garder le même objet dans l'une de ses mains. Refuser d'accompagner l'autiste dans l'une de ses préoccupations peut aboutir à des crises brutales de désorganisation.

En général, ces différences requièrent un recours primordial à l'enseignement systématique et explicite (direct). Essentiellement, les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont besoin d'une structure de très haut niveau pour la présentation du matériel, l'organisation du milieu d'apprentissage et les méthodes d'enseignement. Cependant, bien que l'enseignement direct soit l'outil essentiel à utiliser avec les élèves autistes, il est important que l'enseignant soit souple dans sa méthode et adapte ses attentes si la situation le justifie. L'équilibre entre la nécessité d'un enseignement planifié avec soin et la souplesse dans l'adaptation des méthodes en fonction des besoins changeants des élèves est la clé d'un programme réussi.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Chapitre 3 : La collaboration avec les parents

L'élaboration et la mise en œuvre de programmes pédagogiques efficaces et signifiants pour les élèves ayant des troubles du spectre autistique doivent faire appel à la collaboration des parents. Les parents d'enfants autistes doivent travailler en collaboration étroite avec les professionnels pour obtenir des diagnostics, des programmes d'intervention précoce et d'autres ressources. En général, ils connaissent bien le trouble et leur enfant. La mise à contribution de l'expérience et des connaissances des parents dans le processus de planification du programme sert non seulement à favoriser la réussite scolaire des élèves, mais aussi à créer un climat propice à un apprentissage, une communication et une collaboration continus.

Le partenariat de collaboration parents-école repose sur la compréhension mutuelle du point de vue et de la réalité de chacun. Il est important que les parents aient une bonne compréhension du programme scolaire de leur enfant, des rôles des membres du personnel et de la façon dont chaque classe répond aux besoins variés de tous les élèves.

Il est également essentiel que les enseignants et le personnel de l'école comprennent ce que vivent les familles d'enfants ayant des troubles du spectre autistique, les interventions auxquelles elles ont accès, le rôle important que l'école joue dans la vie de la famille et les progrès de leurs enfants, sans minimiser les difficultés rencontrées. Grâce à cette compréhension et à l'engagement de collaboration, les parents et les enseignants pourront travailler ensemble à créer des programmes d'enseignement positifs et efficaces à l'intention des élèves.

L'expérience de la famille

Chaque famille est unique et vit différentes expériences lorsqu'elle obtient les résultats d'un diagnostic, qu'elle planifie la satisfaction des besoins d'un enfant ayant des troubles du spectre autistique et qu'elle s'adapte en conséquence.

L'obtention d'un diagnostic

Le diagnostic est souvent l'aboutissement d'un long processus que les parents entreprennent afin de comprendre leur enfant. Avant de demander l'aide d'un professionnel, les parents ont remarqué que leur enfant ne progressait pas comme prévu et que son comportement se démarquait de celui des autres. Souvent, les parents consultent d'abord le médecin de famille. Voici les préoccupations initiales les plus courantes dont les parents font part à leur médecin quant au développement de leur enfant.

© Alberta Education, Canada, 2005

- L'enfant semble avoir un modèle d'écoute anormal. Il ne semble pas réagir au langage parlé, mais il paraît apprécier la musique. Cette préoccupation peut amener les parents à se demander si leur enfant a une déficience auditive.
- L'enfant peut avoir un retard dans le développement du langage et de son aptitude à communiquer.
- L'enfant se montre distant; il évite le contact visuel et résiste aux tentatives de rapprochement de ses parents. Cette préoccupation peut amener les parents à demander conseil sur la façon de resserrer les liens avec leur enfant.
- L'enfant peut avoir des habitudes alimentaires ou de sommeil anormales. Beaucoup d'enfants ayant des troubles du spectre autistique sont difficiles à l'égard des aliments et les parents craignent souvent que leur enfant n'ait pas un régime équilibré. D'autres enfants autistes ont du mal à dormir et sont épuisés.
- L'enfant ne joue pas à des jeux de faire semblant et répète tout le temps les mêmes activités.

Une fois que les parents ont informé le médecin de leurs préoccupations à l'égard du développement de l'enfant, il peut emprunter plusieurs approches pour étudier les problèmes. Il peut notamment s'agir de procédures spécifiques de diagnostic médical, d'un dépistage génétique ou de l'aiguillage vers d'autres professionnels, comme un orthophoniste, un ergothérapeute, un physiothérapeute ou un psychologue.

Bien qu'il soit préférable d'établir un diagnostic précoce, certains enfants ne reçoivent un diagnostic d'autisme que lorsqu'ils sont plus âgés. Il s'agit d'enfants dont le développement et le comportement au cours des premières années n'étaient pas visiblement anormaux. L'enseignant qui connaît le développement normal de l'enfant peut détecter des symptômes d'autisme chez un enfant après l'avoir observé pendant un certain temps au cours de l'année scolaire. D'autres enfants ont déjà eu des difficultés sociales, linguistiques, d'apprentissage ou comportementales qu'on a attribuées à d'autres troubles comme des troubles déficitaires de l'attention, des troubles d'hyperactivité avec déficit de l'attention ou des troubles d'apprentissage. Cependant, une observation attentive au fil du temps révèle que la description du comportement correspond plus précisément aux troubles du spectre autistique.

Beaucoup de parents sont soulagés d'apprendre qu'il existe une explication aux comportements manifestés par leur enfant. Beaucoup de parents obtiennent un diagnostic afin de déterminer de quel soutien et de quelle assistance ils peuvent bénéficier pour mieux aider leur enfant. Bien qu'il puisse être difficile d'accepter le diagnostic, l'objectif de la plupart des parents est de recourir à une intervention appropriée[20].

[20] National Research Council, 2001.

© Alberta Education, Canada, 2005

L'adaptation au diagnostic

Il existe de nombreux ouvrages, articles et rapports de recherche sur les stades d'acceptation que vivent les familles qui apprennent que leur enfant a des troubles du spectre autistique. De récentes études indiquent que les gens éprouvent souvent de multiples émotions et réactions qui apparaissent progressivement au fur et à mesure de la prise de conscience de l'handicap. Chaque famille réagit différemment à la découverte du diagnostic d'autisme de son enfant et a sa propre façon d'y faire face et de s'y adapter.

L'adaptation exige souvent d'accepter les émotions ressenties, de rassembler les faits et d'aider les frères et les sœurs et les autres membres de la famille à comprendre le trouble. Les parents apprennent à accepter la maladie en se renseignant davantage sur les troubles du spectre autistique et en se rendant compte qu'ils peuvent jouer un rôle actif dans la création d'un avenir favorable pour leur enfant. La collecte de renseignements, les rencontres avec d'autres parents d'enfants autistes, la recherche et l'utilisation de services professionnels et la défense de l'enfant sont pour les parents autant de façons positives de s'adapter[21].

Les stades de développement et le stress ressenti par la famille

Toutes les familles passent par différents stades de développement à mesure que les enfants naissent, grandissent et finissent par voler de leurs propres ailes. Chaque stade présente de nouveaux défis et exige de nouvelles accommodations. Souvent, ces défis sont plus difficiles à relever par la famille d'un enfant ayant des troubles du spectre autistique, au fur et à mesure qu'elle prend conscience du fait que l'enfant a besoin de types de soutien et d'intervention différents à chaque stade de sa vie. Les parents se retrouvent souvent dans un nouveau cycle d'acceptation à chaque stade du développement de l'enfant. Les transitions de la maternelle à l'école élémentaire, de l'élémentaire au secondaire et du secondaire à la vie adulte peuvent s'avérer particulièrement difficiles.

Il importe que les éducateurs comprennent les perspectives et l'expérience que la famille apporte au partenariat foyer-école. Beaucoup de parents sont bien renseignés sur l'autisme, les ressources et les interventions et savent en général quelles méthodes sont efficaces avec leur enfant. La transition d'un système éducatif à un autre peut être source de stress ou d'anxiété pour la famille. Il est également utile que l'enseignant comprenne que d'autres facteurs, comme la taille de la famille, les antécédents culturels et la situation socioéconomique ou géographique influent sur la qualité des liens tissés par la famille avec l'école. La plupart des parents sont motivés à aider leurs enfants, mais l'actualisation de cette motivation est très variable. Certains parents ont le temps, le tempérament, l'acquis scolaire ou les connaissances sur les troubles du spectre autistique qu'il faut pour collaborer étroitement avec le personnel

[21] Powers, 1989.

© Alberta Education, Canada, 2005

de l'école. D'autres parents, bien que motivés et soucieux du développement de leur enfant, ne participent pas activement aux programmes scolaires. Les éducateurs doivent être sensibles aux perspectives et croyances qu'apporte la famille au contexte scolaire.

La collaboration avec les parents

Il est important de planifier avec soin la création d'un partenariat de collaboration foyer-école et de garder à l'esprit l'objectif final, qui consiste à travailler ensemble pour répondre le mieux possible aux besoins de l'élève. La combinaison des forces et de l'expérience des parents, qui connaissent bien leur enfant et qui l'appuient et l'encouragent depuis longtemps, et de l'expertise de l'enseignant forme un partenariat solide qui profite directement à l'élève. Le partenariat foyer-école peut favoriser l'amélioration du rendement scolaire et des aptitudes sociales de l'enfant, l'adoption d'attitudes et de comportements positifs envers l'école, l'assiduité scolaire et la communication entre parents et enseignants[22].

Le partenariat de collaboration foyer-école :

- est un partenariat établi en connaissance de cause, où les parents et les enseignants comprennent la situation de l'enfant à la maison et à l'école;
- utilise une méthode de travail en équipe pour la planification et l'élaboration des programmes;
- établit un plan de communication foyer-école précis.

L'établissement d'un partenariat en connaissance de cause

Pour que parents et enseignants puissent établir un partenariat foyer-école en pleine connaissance de cause, il faut que chacun soit renseigné sur le contexte au moment de commencer le processus de collaboration. Les enseignants doivent avoir une compréhension générale de la nature du trouble dont souffre l'élève, de ses antécédents, des interventions précédentes et de leur efficacité, ainsi que des forces et domaines de croissance spécifiques de l'élève. L'enseignant doit comprendre les expériences que les parents ont vécues et avoir une connaissance globale des objectifs, des rêves et des espérances qu'ils ont pour leur enfant. L'enseignant doit connaître les aides complémentaires qui sont apportées à l'enfant (par exemple, orthophonie, ergothérapie, psychologie, etc.).

En retour, les parents doivent bien comprendre le fonctionnement du système scolaire, les choix de programmes disponibles et le processus de prise de décisions pédagogiques à l'école.

L'élaboration d'une méthode de travail en équipe

Le partenariat de collaboration comporte nécessairement du travail en équipe. L'élaboration de programmes et la satisfaction des besoins

[22] Andrews et Lupart, 2000.

© Alberta Education, Canada, 2005

uniques d'un enfant ayant des troubles du spectre autistique occasionnent des décisions complexes que les parents et les enseignants ne peuvent prendre seuls. L'équipe peut regrouper des administrateurs, des conseillers en adaptation scolaire, des enseignants, des aides-élèves, des thérapeutes, des parents et d'autres ressources personnelles de la communauté. L'équipe scolaire constitue un élément critique du Plan d'intervention personnalisé (PIP). Ensemble, les membres de l'équipe établissent des objectifs scolaires et sociaux signifiants, choisissent des stratégies, élaborent des plans de comportement positif, conçoivent des programmes sociaux pour améliorer les relations interpairs à la maison et à l'école. L'équipe peut également planifier et mettre sur pied des programmes et des services à l'interne afin d'accroître les connaissances des parents et des enseignants dans le domaine des troubles du spectre autistique.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur la planification du PIP, se reporter au document *L'équipe d'apprentissage*, 2004.

La planification de la communication

La communication est l'élément-clé d'une collaboration efficace. Pour maximiser les possibilités des enfants et réutiliser les habiletés à la maison comme à l'école, les parents et les enseignants doivent communiquer au-delà des modes traditionnels de rencontre entre parents et enseignants. Il incombe aux parents et aux enseignants de travailler de concert pour élaborer un plan de communication efficace. Ce plan décrit comment les enseignants et les parents communiqueront régulièrement et comment on traitera les préoccupations naissantes. Ce processus comprend également des réunions régulières d'examen du PIP. On peut envisager des moyens de communication variés : journal quotidien, carnet de communication, notes, lettres, revues, bulletins d'information, appels téléphoniques réguliers.

On trouvera un exemple de carnet de communication à l'annexe A, page 170.

Souvent, les parents veulent un rapport quotidien détaillé sur l'apprentissage et le comportement de leur enfant. Si la communication significative entre la maison et l'école est un ingrédient essentiel d'une collaboration réussie, il ne faut tout de même pas que les enseignants soient submergés par la production de rapports. Il est souvent utile pour les enseignants et les parents de prioriser des champs de discussion spécifiques au quotidien. Il faut réévaluer périodiquement le protocole de communication pour s'assurer qu'il continue de répondre aux besoins des parents et des enseignants. (On trouvera en annexe divers formats de communication écrite entre l'école et la maison.)

Il est essentiel que les enseignants déterminent la quantité et le type de communication dont les parents ont besoin, et qu'ils tiennent compte du fait que les parents ont besoin d'entendre des nouvelles positives sur leur enfant. Comme tous les parents, ils apprécient les messages personnels qui soulignent les réalisations et les progrès de leur enfant.

L'aide aux relations de collaboration

La collaboration avec les parents exige souvent l'organisation de réunions pour diverses raisons. Ces réunions aident les enseignants à comprendre l'enfant et sa famille et les mesures de soutien mises en

© Alberta Education, Canada, 2005

place par la famille. Elles sont l'occasion de clarifier les rôles, d'établir des buts et des objectifs et d'élaborer des stratégies et des plans de communication pour une planification et une mise en œuvre efficaces des programmes d'enseignement. Elles permettent de repérer les progrès réalisés par l'enfant et les difficultés qui persistent.

Il est possible pour les parents de travailler avec d'autres professionnels qui ont des suggestions valables pour l'élaboration de programmes d'enseignement et de plans de comportement. Il est important de demander aux parents quelles personnes, selon eux, devraient assister aux réunions pour échanger de l'information et suggérer des stratégies.

L'école peut aussi avoir accès à des professionnels du conseil scolaire capables de contribuer au processus de collaboration et de planification.

Voici quelques suggestions pour la planification et l'animation des réunions avec les parents[23].

I. La planification de la réunion

1. Déterminer l'objectif de la réunion.

2. Déterminer le résultat attendu de la réunion, p. ex., l'élaboration des objectifs du PIP, un nouveau plan de comportement, un plan de transition.

3. En ne perdant pas de vue l'objectif de la réunion, déterminer qui devrait être invité.
   - Consulter l'équipe scolaire pour déterminer quels membres du personnel de l'école, du système ou d'organismes partenaires il y a lieu d'inviter.
   - Consulter les parents pour déterminer qui, d'après eux, il serait bon d'inviter.

4. Désigner qui animera la réunion. Envisager une rotation des animateurs.

5. Fixer la réunion à un moment qui convient aux parents et aux autres participants.

6. Déterminer les champs d'intérêt possibles des participants.
   - Quels sont, selon vous, les points importants à discuter ou à résoudre pendant cette réunion? Pourquoi ces points sont-ils importants à vos yeux?
   - Si vous étiez les parents, quelles seraient vos préoccupations? Pourquoi?
   - Quelles sont les préoccupations des autres personnes susceptibles de subir des répercussions importantes?

[23] Andrews et Lupart, 2000; Barsky, 2000.

© Alberta Education, Canada, 2005

7. Tenir compte des liens de parenté qui entrent en jeu dans le processus de collaboration.
   - Quelles problématiques reliées au lien de parenté risquent d'entraver le processus de collaboration? Par exemple, les parents peuvent se sentir coupables quand ils apprennent que leur enfant a perturbé les activités de la classe.
   - Que peut-on faire pour améliorer les relations?

8. Élaborer un plan d'action.
   - Commencer par les aspects positifs, comme les stratégies qui sont efficaces pour l'enfant à l'école et à la maison, ses réalisations, ses forces et ses améliorations.
   - Utiliser un vocabulaire neutre dans l'élaboration du plan d'action. Par exemple, si l'enseignant veut aborder le comportement agressif à l'école, « comportement » serait le terme neutre à employer. De même, si les parents veulent discuter de leurs préoccupations à propos du niveau d'aide individuelle que leur enfant reçoit, ils utiliseront le terme neutre « soutien ».

II. L'animation d'une réunion de collaboration réussie

1. Avant l'arrivée des participants, il faut :
   - organiser la salle, les chaises, les tables et les documents;
   - revoir les notes et mémoriser le nom des participants.

2. Adopter un ton positif et encourageant pendant la réunion :
   - accueillir les participants;
   - leur faire part des aspects logistiques : l'emplacement des toilettes, le stationnement, la durée prévue de la réunion;
   - présenter les participants;
   - communiquer l'ordre du jour et faire les modifications ou les ajouts nécessaires.

3. Donner à chaque participant l'occasion de discuter de son point de vue.
   - Écouter attentivement le point de vue de chaque participant, en acceptant l'expression des sentiments, des attitudes et des idées. Éviter de porter des jugements ou de vous montrer en désaccord avec les commentaires formulés.
   - Donner une rétroaction positive aux participants et les encourager.
   - Demander des précisions sur les points de vue énoncés pour vous assurer d'avoir bien compris ce qui s'est dit.
   - Si un participant a une demande particulière, prendre soin de bien comprendre les raisons de sa demande. Par exemple, des parents peuvent demander que leur enfant suive une séance d'orthophonie de deux heures par semaine. Poser des questions claires, comme : « Quel résultat espérez-vous obtenir pour votre enfant? » Une fois que l'enseignant aura compris les raisons de la demande, il lui sera plus facile d'y accéder.

© Alberta Education, Canada, 2005

4. S'attendre à ce que les participants accordent la même attention et le même respect à l'enseignant que l'attention et le respect manifesté par ce dernier.
   - Équilibrer les commentaires positifs et les observations sur les problèmes.
   - Décrire le comportement de l'enfant au lieu de porter des jugements sur ce comportement.

5. Inviter les participants à réfléchir sur le potentiel de l'élève en demandant :
   - Quelles nouvelles capacités sont en train d'émerger?
   - Que peut-on faire pour les soutenir et les faire évoluer?

6. Faire un remue-méninges des options susceptibles de régler les questions et préoccupations de chacun.
   - Quelles aptitudes et ressources sont disponibles à l'école ou dans le système scolaire?
   - Quelles sont les ressources communautaires disponibles?
   - Y a-t-il des façons de combiner et de maximiser ces aptitudes et ces ressources?

7. Réserver du temps à la fin de la réunion pour résumer la discussion et revoir les stratégies particulières à adopter et les efforts concertés à déployer par les parents et par les enseignants.

8. Dresser des plans et le calendrier des communications de suivis ou des prochaines réunions.

III. Le suivi et l'évaluation

1. Passer en revue les objectifs de la réunion et déterminer s'ils ont été atteints.

2. Envisager des façons d'améliorer l'efficacité des interactions et noter des idées en vue des prochaines réunions.

Les problèmes de collaboration

Parfois, malgré toutes les bonnes intentions, le partenariat foyer-école se complique et la collaboration s'atténue. Dans ce cas, il est utile aux éducateurs et aux parents de s'efforcer de comprendre le point de vue de l'autre partie afin de cerner les obstacles à la collaboration et d'éviter que l'enfant n'en subisse les contrecoups.

On peut recourir aux principes généraux de la médiation pour maintenir et améliorer la relation foyer-école. La détermination des préoccupations et des objectifs communs des éducateurs et des parents se veut le point de départ d'une bonne collaboration. Il arrive trop souvent que les parents et les enseignants restent sur leurs positions et perdent de vue leurs objectifs. En mettant l'accent sur les besoins de l'enfant, les parents et les enseignants pourront aller au-delà de leur position respective afin de chercher des solutions de façon créative et coopérative.

© Alberta Education, Canada, 2005

Face aux problèmes qui peuvent entraîner des conflits entre les parents et le personnel scolaire, on peut envisager les mesures suivantes.[24]

Les parents et le personnel de l'école peuvent avoir des opinions divergentes sur l'enfant et ses besoins. Il faut prendre des mesures constructives pour aboutir à une compréhension mutuelle en déterminant les besoins sous-jacents des parents. L'enseignant doit écouter et prendre en compte le point de vue des parents quant aux objectifs à court et à long termes qu'ils ont pour leur enfant; cela aidera à réduire l'écart entre les points de vue divergents. Pour décrire l'enfant, l'enseignant doit aussi s'efforcer d'utiliser un langage qui tient compte de l'ensemble des aptitudes, des forces, des aspirations et des besoins de l'enfant.

Dans certains cas, il peut être utile d'engager une tierce personne objective et acceptable pour les deux parties afin de faciliter la collaboration. La collaboration se renforcera si les parents et le personnel de l'école s'engagent à travailler de concert dans le meilleur intérêt de l'enfant.

Les parents et les enseignants sont les deux principales sources d'influence dans la vie des enfants. Le travail effectué en commun dans une relation de collaboration favorise un apprentissage signifiant et efficace.

[24] Lake et Billingsley, 2000.

© Alberta Education, Canada, 2005

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Chapitre 4 : La planification de l'appui aux élèves ayant des troubles du spectre autistique

L'élaboration du plan d'intervention personnalisé (PIP)

Puisque les troubles du spectre autistique ont des incidences très variées sur l'apprentissage et le comportement, la programmation à l'intention de ces élèves doit être personnalisée. Dans le cadre de la planification, il est extrêmement important de savoir comment les troubles du spectre autistique influencent l'aptitude des élèves à traiter l'information et à communiquer.

La programmation des élèves peut comprendre un ensemble d'activités d'enseignement puisées du programme d'études régulier, de même que des activités s'inspirant des buts et des objectifs propres à l'élève, tels qu'énoncés dans son plan d'intervention personnalisé (PIP).

Les PIP doivent être élaborés en collaboration avec les membres d'une équipe basée à l'école même. Cette équipe doit être composée des enseignants de l'élève, de ses parents et de l'élève lui-même, lorsque cela est justifié. Dans certains cas, la planification doit faire appel à d'autres personnes, comme les aides-élèves, des responsables de la programmation, des orthophonistes, des ergothérapeutes, des conseillers en comportement et des psychologues scolaires. Il faut que le personnel de l'école soit au courant des interventions déployées pour soutenir les élèves concernés en dehors de l'école. Cela permet aux programmes scolaires d'aller dans le même sens que ces programmes ou ces thérapies. En plus des thérapies et des programmes dispensés à l'école, certaines familles ont accès à des services de thérapie en privé. Puisque les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont de la difficulté à s'adapter au changement, il est important que les divers moyens d'appui se complètent.

Le contenu du plan d'intervention personnalisé

Pour plus de détails sur la planification intégrée, se reporter aux pages 36 à 38.

Le PIP est un document de travail flexible qui résume les buts et les objectifs de l'apprentissage au cours de l'année scolaire. Il est conçu pour orienter le travail de l'éducateur et consigner de l'information sur les types de modifications, d'adaptations, de stratégies et de services d'aide à l'élève. Le PIP ne décrit pas toute la matière à enseigner, pas plus qu'il n'est gravé dans le roc.

Pour être efficace, un PIP doit contenir ce qui suit :

- des renseignements d'ordre personnel et scolaire, notamment de l'information relative aux évaluations;
- des renseignements sur les forces et les besoins des élèves;

© Alberta Education, Canada, 2005

- des buts à long terme et des objectifs à court terme. Les buts à long terme décrivent ce que les élèves devraient accomplir pendant une certaine période. Ils sont fondés sur les besoins des élèves en fonction des priorités. Pour leur part, les objectifs à court terme représentent les étapes dites « intermédiaires », qui se trouvent à mi-chemin entre les habiletés que possèdent déjà les élèves et les buts à long terme qui ont été fixés. Ces objectifs à court terme peuvent se rapporter au programme d'études régulier ou prendre la forme d'objectifs individualisés et reliés au développement personnel, comme la communication, la socialisation, le comportement et les aptitudes à la vie;
- des buts de transition, comme des buts professionnels ou, dans le cas d'élèves plus jeunes, des buts qui visent l'acquisition d'habiletés de travail autonome;
- des renseignements sur les services de soutien qui favoriseront la réalisation des buts à long terme et des objectifs à court terme;
- des détails sur les moyens qui seront employés pour évaluer les progrès des élèves ainsi que pour les communiquer;
- le nom des personnes auxquelles incombera la responsabilité de mener à bien les différents aspects du plan.

Les PIP sont de vastes plans qui ont pour effet de guider les activités éducatives des élèves au quotidien. Ils peuvent faire l'objet de révisions au cours de l'année scolaire.

Dans le cadre de l'élaboration des PIP, il est important de planifier les adaptations qui seront nécessaires à l'enseignement, au milieu physique de la classe ainsi qu'à la gestion de la classe, adaptations qui auront pour but de répondre aux besoins des élèves afin qu'ils puissent donner le meilleur rendement possible en classe. Les habiletés de communication et de socialisation sont d'importants aspects à améliorer chez les élèves ayant des troubles du spectre autistique et par conséquent, il y a lieu de les aborder dans les PIP.

Les rôles et les responsabilités

Les membres du personnel scolaire et les autres parties prenantes dont il est question ci-dessous peuvent être appelés à contribuer à l'élaboration des PIP, selon les besoins des élèves et la disponibilité des ressources.

Les parents – Les parents possèdent des connaissances et un vécu inestimable pour la mise sur pied de programmes efficaces. Leurs connaissances sont essentielles lorsque vient le temps de répondre à la question suivante : « Quelles sont les principales habiletés que doit acquérir mon enfant pour progresser dans la vie et se bâtir un avenir? ». À la maison, les parents ont trouvé des formes de communication et des façons de vivre avec leur enfant qui sont transférables au milieu scolaire. Quand la famille et l'école collaborent, l'élève tire profit de cette cohésion.

Les enseignants – Chaque enseignant est responsable de la planification et de la mise en œuvre des programmes d'enseignement de tous les élèves de sa classe. Quand un élève ayant des troubles du spectre

 © Alberta Education, Canada, 2005

autistique a besoin de suivre un programme et un enseignement spécialisés, les enseignants doivent modifier leurs méthodes d'enseignement et leur matériel didactique, en plus de collaborer avec les spécialistes disponibles afin de bien planifier et coordonner leur approche. Les enseignants doivent également être au courant des priorités et des attentes des parents.

Les directeurs d'école – Parmi les fonctions des directeurs d'école, notons la mise en œuvre de programmes d'études qui conviennent à tous les élèves de l'école, l'affectation du personnel, la répartition des ressources et le fait de s'assurer que les enseignants disposent de l'information et des ressources dont ils ont besoin pour travailler avec les élèves. De plus, les directeurs d'école peuvent faciliter la collaboration entre les équipes de l'école quand vient le temps de soutenir les élèves ayant des besoins spéciaux et d'établir des marches à suivre pour que les parents participent à l'élaboration du PIP.

Les enseignants spécialisés – Certains districts scolaires ont à leur emploi des spécialistes ou des enseignants spécialisés. En général, ces personnes possèdent des connaissances et des habiletés spécialisées en matière d'adaptation scolaire. Dans certains cas, les enseignants spécialisés peuvent être les enseignants-ressources. Pour certains élèves ayant des troubles du spectre autistique, les enseignants-ressources sont en mesure de fournir un enseignement direct, tandis que dans d'autres cas, il faut recourir à des enseignants spécialisés pour offrir du soutien sous la forme de consultations aux enseignants attitrés des élèves. De plus, les enseignants spécialisés peuvent faire des évaluations formelles afin de déterminer les forces des élèves en question de même que leurs besoins.

Les aides-élèves – Dans certains cas, les aides-élèves travaillent en classe avec les élèves ayant des troubles du spectre autistique. Ce sont les enseignants qui conçoivent les programmes destinés aux élèves ayant des besoins spéciaux, mais ce sont les aides-élèves qui jouent un rôle important dans l'exécution de diverses fonctions, allant des soins personnels au programme d'enseignement. Les aides-élèves travaillent sous la supervision des enseignants ou des directeurs d'école. C'est souvent à eux qu'il revient de former des comportements appropriés, de développer des aptitudes de vie autonome, de faciliter les interactions avec autrui et de stimuler les conversations. Il est très important que le rôle des enseignants et le rôle des aides-élèves soient bien définis.

L'orthophoniste – La formation spécialisée suivie par l'orthophoniste lui permet d'évaluer les besoins de communication et d'élaborer des programmes visant à améliorer la communication. Puisque les difficultés de communication représentent un problème important pour les élèves ayant des troubles du spectre autistique, l'orthophoniste peut jouer un rôle déterminant dans l'établissement de buts adéquats et l'élaboration de stratégies propres à répondre aux besoins de chaque élève. L'orthophoniste offre des services de thérapie directe ou de consultation.

Les psychologues – Les psychologues apportent à l'équipe tout un bagage de connaissances et d'expérience en matière de développement de l'enfant, de modification des comportements ainsi que d'évaluation et de diagnostic. Souvent, les psychologues jouent un rôle de premier plan dans l'élaboration de plans de gestion du comportement. La réalisation d'une évaluation psychoéducative complète peut aussi aider à déterminer les forces et les besoins des élèves, leur degré de fonctionnement ainsi que des buts personnalisés pour chacun des élèves.

Les ergothérapeutes – Les ergothérapeutes se concentrent sur la mise au point des adaptations, en tenant compte des aspects sensoriels et du développement de la motricité fine. Souvent, ils participent à l'élaboration de « régimes sensoriels » dans le but de susciter une excitation particulière ou de s'attaquer aux problèmes d'ordre sensoriel susceptibles de nuire à l'apprentissage. Par ailleurs, l'ergothérapie se penche sur des obstacles qui pourraient aller à l'encontre de l'autonomie, sur des jeux et loisirs ainsi que sur des habiletés professionnelles.

Les physiothérapeutes et les enseignants d'éducation physique adaptée – En général, les physiothérapeutes et les enseignants d'éducation physique adaptée se concentrent sur le développement de la motricité globale, en plus de la coordination motrice. Il arrive souvent que les problèmes de coordination motrice aient des incidences négatives sur les capacités d'adaptation, sur la participation aux loisirs et (ou) sur l'acceptation par les pairs.

Les spécialistes du comportement – Les spécialistes du comportement aident à préparer et à mettre en œuvre des plans personnalisés de gestion du comportement. Pour y arriver, ils effectuent généralement une analyse du comportement fonctionnel, déterminent les éléments de motivation efficaces et élaborent un plan venant appuyer des comportements convenables, et ce, à la lumière des ressources et des comportements existants.

Les stratégies qui rehaussent l'efficacité du PIP

Les PIP les plus efficaces sont des documents de travail consultés et mis à jour régulièrement. Les stratégies ci-dessous aideront à optimiser l'utilisation du PIP.

Améliorer l'équipe de collaboration

- Demander aux parents de participer activement à l'élaboration du PIP.
  - Demander l'avis des parents avant les entretiens relatifs au PIP; leur remettre par exemple un formulaire leur demandant de l'information sur leurs buts et sur les préférences de leur enfant.
  - Discuter comment et quand les parents entendent participer aux programmes éducatifs de leur enfant et se tenir au courant de la situation.
  - Aider les parents à se préparer aux réunions sur le PIP.

© Alberta Education, Canada, 2005

- Créer une ébauche du PIP et inviter les parents à jouer un rôle significatif dans l'élaboration de celui-ci. Apporter les modifications et les ajouts nécessaires en tenant compte de leurs commentaires.
- Remettre aux parents un exemplaire du PIP pour faciliter le soutien de l'enfant à la maison. Cet exemplaire peut servir de copie de travail sur laquelle ils noteront leurs observations, leurs questions et leurs idées.

- Faire en sorte que les élèves prennent une part active à l'élaboration du PIP, en prenant soin d'intensifier leur participation au fur et à mesure qu'ils vieillissent.
  - Leur demander d'aider à fixer les buts et à évaluer leurs progrès. Cela leur permettra de s'approprier leur apprentissage et d'augmenter leur motivation.
  - Inviter les élèves à participer aux entretiens relatifs au PIP, selon les circonstances.
  - Aider les élèves à assumer la responsabilité de décrire leurs besoins et d'aller chercher le soutien dont ils ont besoin.
- Solliciter l'aide du personnel de l'école qui est susceptible de pouvoir jouer un rôle dans l'élaboration du PIP.
  - Tout le personnel de l'école qui dispense l'enseignement ou le soutien aux élèves devrait participer à l'élaboration du PIP. Les enseignants sont mieux en mesure de se servir des PIP en guise de guide d'enseignement lorsqu'ils ont pris part à leur élaboration.
  - Pour être efficaces, les PIP doivent être pris dans le contexte d'un processus dynamique de résolution de problèmes.
- Former une équipe de soutien aux élèves ou une autre structure de ce genre afin de faciliter la planification de l'équipe.
  - Faire en sorte que les enseignants aient accès à des activités de perfectionnement professionnel et d'orientation afin qu'ils soient mieux en mesure de comprendre la raison d'être des PIP et leur structure.
  - Accorder de l'importance à l'élaboration du PIP, soit en accordant du temps aux personnes concernées, en prenant le temps de communiquer et en allant chercher l'expertise nécessaire.

Tenir compte des besoins individuels

- Considérer les forces intellectuelles, cognitives et de développement de l'élève. Comment l'enseignement peut-il miser sur les forces de l'élève?
- Utiliser de multiples sources de données d'évaluation pour déterminer les forces et les besoins de l'élève.
- Tenir compte de tous les besoins de l'élève : ses besoins sociaux, intellectuels, de communication et d'autonomie.
- Considérer un équilibre approprié pour chaque élève. Chacun doit participer autant que possible au programme régulier, avec certaines adaptations propres à favoriser sa réussite. L'élève pourrait également avoir besoin d'un enseignement spécialisé pour développer certaines compétences ou stratégies.

- Tenir compte de l'âge chronologique et du niveau de développement de l'élève au moment d'établir les buts.
- Mettre l'accent sur les buts principaux de chaque élève.
- Les PIP devraient toujours tenir compte des transitions. Cela signifie que les membres de l'équipe devraient penser aux besoins immédiats et futurs des élèves lorsqu'ils établissent leurs buts.
- Pour que les PIP jouent un rôle dans l'enseignement et la supervision, ils doivent prendre la forme de documents de travail accessibles. Certains enseignants les placent dans des reliures à anneaux se trouvant dans leur pupitre afin qu'ils soient mieux en mesure de planifier leur enseignement et de prendre des notes.
- Si plusieurs enseignants sont responsables du programme d'études d'un élève, il est important d'établir une marche à suivre pour qu'ils aient tous accès au PIP afin de planifier leur enseignement, de surveiller les progrès et de contribuer à l'évaluation et à la révision des buts.

Les progrès des élèves

- Recourir à des stratégies d'évaluation sommative et d'évaluation formative afin de mesurer les progrès des élèves et de les communiquer.
- Prendre souvent le temps de suivre les progrès des élèves. Une fois que les objectifs ont été atteints, il faut en fixer des nouveaux. Si l'élève ne pas fait de progrès, il faut alors réviser le programme et y apporter des modifications.
- Se servir des PIP en guise de documents de travail. Y inscrire, noter ou joindre les renseignements relatifs à l'évaluation.
- Apporter les révisions et les ajouts nécessaires.

Un guide de planification des transitions

- Les PIP devraient comprendre des plans de transition complets, faisant appel à la collaboration.

La gestion de cas intégrée

La gestion de cas intégrée (GCI) est une démarche d'équipe qui sert à évaluer, à structurer et à surveiller la prestation de divers services offerts à chaque enfant et à sa famille par l'intermédiaire d'un seul plan global. La famille est le pivot de cette démarche, qui lui donne une voix active dans la création du plan d'action et dans les décisions reliées aux services de soutien. La GCI se fonde sur des perspectives multiples et exige des capacités de raisonnement créatif et critique. Elle demande une réflexion continue sur la pratique et la prestation des services.

Dans une démarche de gestion de cas intégrée, les services à la famille sont coordonnés, proactifs et bien planifiés. Les intéressés travaillent à réaliser un but commun, emploient le même langage et utilisent le même processus pour collaborer avec l'enfant et sa famille. Cette démarche en équipe permet d'éviter les lacunes dans les services ou le dédoublement inutile des mêmes services, et elle assure la prestation des bons services

 © Alberta Education, Canada, 2005

à l'enfant et à sa famille. L'un des avantages importants d'une telle approche est que même si les membres de l'équipe changent avec le temps, le processus est continu et l'enfant et la famille connaissent toujours au moins quelques membres de l'équipe.

L'équipe est donc composée de membres de la famille, de personnel enseignant et d'autres membres de soutien. À eux s'ajoutent des spécialistes comme des orthophonistes et des ergothérapeutes. Les membres de l'équipe se rencontrent régulièrement dans le but de faire de la planification et de répondre aux besoins de l'enfant. Avant de composer l'équipe, il est bon de déterminer qui travaille avec l'enfant, ce qui peut comprendre ses enseignants, d'autres professionnels, le personnel d'organismes spécialisés et d'organismes de soutien communautaires de même que les membres de la famille de l'enfant qui joueront un rôle au sein de l'équipe. Il faut aussi identifier toute autre personne susceptible de venir en aide à la famille, comme des membres de la famille étendue, des amis ou des défenseurs. Il faut discuter des questions de confidentialité, d'attentes et de respect de la vie privée, puis obtenir un consentement écrit pour ce qui est de l'échange d'information.

Les membres de l'équipe de gestion de cas intégrée doivent faire preuve de respect, recourir à des techniques de communication efficaces, être capables d'exprimer leur désaccord, s'engager à réaliser des buts communs, bien comprendre leurs rôles et leurs responsabilités ainsi que respecter le droit à la vie privée et la confidentialité. La réussite de l'équipe dépend de la participation des membres de l'équipe, qui doivent travailler de plein gré et faire de leur mieux.

Les réunions de l'équipe de gestion de cas intégrée devraient toujours avoir lieu en tenant compte du fait qu'il faut trouver des solutions. Aussi, ces réunions doivent être à l'image des réunions d'élaboration du PIP. La réunion d'une équipe devrait comprendre les étapes suivantes :

1. Recueillir de l'information au sujet des forces de l'élève et des sujets à préoccupation.
2. Déterminer les priorités.
3. Déterminer les résultats escomptés ou les objectifs désirés, et faire en sorte qu'ils soient réalistes et concrets.
4. Énoncer les résultats escomptés à l'aide de termes positifs, comme s'ils s'étaient déjà concrétisés. Par exemple, trois fois par semaine, Luc prend part à des programmes récréatifs après l'école.
5. Élaborer un plan d'action afin de pouvoir atteindre les objectifs. Les stratégies du plan d'action devraient mettre l'accent sur les forces de l'élève et de sa famille, ainsi que sur le soutien qu'ils offrent déjà. Pour qu'un plan d'action porte fruits, les efforts déployés par les membres de l'équipe doivent tous être orientés dans le même sens en vue de la réalisation des objectifs, en plus d'être réalistes, concrets et spécifiques.
6. Assigner les tâches, obtenir l'assentiment des membres et fixer des échéanciers.
7. Examiner le plan régulièrement et le réviser afin de s'assurer qu'il donne de bons résultats pour toutes les personnes en cause.

Ensuite, il faut considérer les stratégies suivantes afin que la gestion de cas intégrée soit efficace :

- Faire appel à tous les prestataires de services dès que des décisions doivent être prises.
- Faire en sorte qu'il y ait assez de temps pour répondre aux questions et réagir aux préoccupations.
- Faire appel à moins de participants possible, en prenant soin de ne pas écarter de personnes importantes.
- Commencer d'abord par considérer les forces de l'élève. Cela permet de se pencher sur les questions les moins controversées en premier.
- Graduellement, faire en sorte que l'élève et sa famille jouent un rôle de plus en plus grand, au fur et à mesure qu'ils semblent prêts à accepter plus de responsabilités.
- Essayer d'éliminer les obstacles, comme les obstacles ayant trait au transport, au temps devant être consacré à l'équipe et au lieu des réunions.

© Alberta Education, Canada, 2005

Chapitre 5 : L'enseignement en classe

Les approches d'enseignement générales

Les moyens visuels

L'emploi de moyens visuels s'avère l'une des approches les plus efficaces de l'enseignement aux élèves ayant des troubles du spectre autistique. Ces élèves démontrent souvent des forces relatives sur le plan de la pensée concrète, de la mémorisation et de la compréhension des relations spatiovisuelles, tandis qu'ils ont de la difficulté sur le plan de la pensée abstraite, de la cognition sociale, de la communication et de l'attention[25]. Les signaux pictographiques et écrits aident souvent l'élève à apprendre, à communiquer et à développer sa maîtrise de soi.

L'un des avantages des moyens visuels, c'est que les élèves peuvent les utiliser aussi longtemps qu'ils en ont besoin pour traiter l'information. En effet, l'information orale est transitoire, car une fois que le message a été dit, il n'est plus disponible. L'information orale pose des problèmes aux élèves qui éprouvent de la difficulté à traiter le langage et qui ont besoin de plus de temps pour y arriver[26]. Il est souvent difficile pour un élève autiste de prêter attention à l'information pertinente et d'écarter la stimulation ambiante. L'utilisation de moyens visuels aide l'élève à se concentrer sur le message.

La complexité des moyens et des symboles visuels varie du simple et du concret à l'abstrait. Le continuum va de l'objet réel ou de la situation au facsimilé, à la photographie en couleur, à l'image en couleur, à l'image en noir et blanc, à l'illustration au trait et, finalement, au symbole graphique et au langage écrit. Les objets sont les moyens visuels les plus simples et les plus concrets. Bien que les symboles graphiques se situent du côté le plus complexe et abstrait du continuum, ils ont été utilisés avec succès avec de nombreux élèves ayant des troubles du spectre autistique.

On trouve sur le marché des progiciels* qui offrent un accès rapide aux symboles graphiques et la possibilité de créer des symboles personnalisés. En ce moment, le progiciel le plus populaire est Boardmaker 2000, distribué par Mayer-Johnson Inc. (<www.mayer-johnson.com>). Le progiciel Boardmaker est une base de données graphique comprenant plus de 3 000 symboles de communication par images sous forme d'objets graphiques.

* progiciel : Ensemble complet et documenté de programmes fourni à plusieurs utilisateurs en vue d'une même application ou d'une même fonction.

[25] Quill, 1995b.
[26] Hodgdon, 1995.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les moyens visuels peuvent servir à différentes fins en classe. Cependant, pour être efficaces, ils doivent correspondre au niveau de compréhension de l'élève.

Par exemple, si un élève a un retard cognitif important, il peut être utile de décrire les étapes d'une tâche donnée à l'aide de photos de l'élève en train d'effectuer la tâche. Pour les élèves ayant des fonctions supérieures, il peut être plus utile de décrire les étapes de la tâche à l'aide de dessins au trait ou de mots.

Les moyens visuels peuvent servir aux fins suivantes[27] :

- illustrer les tâches ou activités prévues;
- encourager l'autonomie;
- faciliter l'organisation;
- enseigner des aptitudes sociales;
- favoriser la communication;
- encourager des comportements adéquats;
- clarifier les attentes;
- illustrer des choix;
- préparer les transitions d'une activité à l'autre;
- faire prendre conscience de la succession des séquences.

La structuration du milieu et des tâches pédagogiques

L'intensification du niveau de structure est un principe de base qui sous-tend toute approche fructueuse chez les élèves ayant des troubles du spectre autistique. Nous décrirons plus loin plusieurs approches pédagogiques très structurées. Cependant, il est également important de considérer l'utilité de la structure dans l'organisation du milieu physique et dans l'élaboration d'activités spécifiques.

Voici quelques façons de structurer le milieu physique de la classe :

- Établir des aires spécifiques associées à certains types d'activités (p. ex., une aire de travail silencieuse, une aire de travail de groupe, une aire réservée à la collation, etc.). Des tapis, des lignes faites de ruban adhésif et des affiches peuvent servir de marqueurs physiques pour délimiter les aires d'enseignement.
- Identifier clairement le matériel et le ranger de façon organisée.
- Couvrir ou cacher les activités ou les objets stimulants quand ils ne sont pas à la disposition de l'élève.
- Identifier les aires de rangement de l'élève à l'aide de sa photo ou d'un autre symbole facile à reconnaître.
- Utiliser des chemises, des reliures ou des contenants de différentes couleurs selon la matière ou la tâche.
- Fabriquer des boîtes, des contenants ou des chemises intitulées « À faire » et « Terminé » pour les travaux individuels de l'élève.

[27] Quill, 1995b; Hodgdon, 1995.

© Alberta Education, Canada, 2005

- Ranger ensemble tout le matériel associé à la même tâche, p. ex., les feuilles de travail, les crayons et les instructions visuelles, dans une chemise laminée.

L'enseignant doit structurer chaque tâche pédagogique ou exercice d'autoformation. Par exemple :

- enlever le matériel superflu des bureaux ou des tables avant d'essayer d'enseigner une nouvelle habileté;
- présenter le texte que l'élève doit lire et non le livre au complet. Surligner les mots-clés dans le texte;
- créer un ensemble d'images séquentielles illustrant les étapes d'une tâche autonome importante;
- veiller à ce qu'il soit facile de reconnaître le début et la fin de chaque tâche. Par exemple, si l'élève doit faire une partie d'une page d'exercices, indiquer le premier exercice à faire d'un trait au marqueur vert et le dernier, d'un trait au marqueur rouge;
- lorsque l'enseignant demande à un élève de réaliser un projet, il peut lui montrer un modèle ou une illustration du projet terminé.

Il est important de noter que tous les élèves tirent profit de la structure. Les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont généralement besoin de plus de structure que les autres élèves avec ou sans déficience. Il est donc essentiel de tenir compte de ce besoin dans l'organisation du milieu d'enseignement ou des tâches spécifiques. La structuration du milieu et des tâches pédagogiques accroît l'autonomie et favorise le succès. Lorsque les élèves se seront familiarisés avec la structure et la routine de la classe, l'utilisation de ces formes de soutien pourra diminuer.

L'analyse comportementale appliquée

L'analyse comportementale appliquée a trait à la mise en pratique de principes de comportement afin d'acquérir des habiletés et de réduire les comportements problématiques. Le traitement analytique du comportement pour les troubles du spectre autistique met systématiquement l'accent sur de petites unités mesurables du comportement[28].

Voici des principes essentiels associés à l'analyse comportementale appliquée :

- mettre l'accent sur les comportements observables qu'il est possible de mesurer et de suivre au fil du temps;
- examiner la fonction et le sens d'un comportement – ce qu'il apporte à l'élève ou signifie pour lui;
- élaborer une analyse des tâches : décomposer les tâches ou les habiletés complexes en petites étapes;

[28] Maurice, 1996.

© Alberta Education, Canada, 2005

Pour plus de détails sur l'élaboration et l'emploi d'une analyse des tâches, se reporter à la page 48.

- choisir des habiletés cibles, des méthodes d'enseignement et des conséquences pour chaque élève;
- fonder les systèmes de motivation sur les principes du renforcement positif;
- définir et décrire clairement les méthodes d'enseignement et les comportements pour s'assurer que toutes les personnes concernées comprennent bien les stratégies d'intervention et les comportements cibles;
- contrôler le plus d'aspects possible du milieu d'apprentissage. Cela signifie de choisir avec soin :
  - le type de signal ou de consigne à fournir,
  - le type d'incitatif à fournir si l'élève ne donne pas la réponse désirée sans aide,
  - le type de renforcement qui motivera l'apprentissage et le changement de comportement;
- effectuer une évaluation continue de l'effet de l'enseignement par la collecte systématique de données.

L'analyse comportementale appliquée constitue une stratégie générale qu'on peut utiliser avec des groupes d'élèves et des milieux variés. Dans le présent ouvrage, nous traitons de nombreux éléments de l'analyse comportementale appliquée : l'évaluation du comportement fonctionnel, l'analyse des tâches, la diminution progressive, le modelage, le renforcement, etc. L'apprentissage par essais distincts est une stratégie d'enseignement inspirée de l'intervention comportementale intensive (ICI) et couramment utilisée avec les élèves ayant des troubles du spectre autistique.

Les éléments d'un apprentissage par essai distinct

L'essai distinct comprend quatre éléments de base :

- l'enseignant présente un stimulus spécifique déjà identifié afin d'inciter l'élève à manifester un comportement souhaitable;
- l'élève donne une réponse observable et mesurable;
- l'enseignant donne une rétroaction précise à l'élève;
- l'enseignant fait une pause entre la conséquence et la consigne ou l'essai suivant.

Pour que l'apprentissage par essais distincts soit efficace, il faut tenir compte de plusieurs facteurs. D'abord, avant de donner la première consigne, l'enseignant doit s'assurer que l'élève lui prête attention. Les consignes doivent être courtes, concrètes et formulées sous forme d'énoncé plutôt que de question. Durant les étapes initiales de l'enseignement, il est important d'utiliser toujours la même formulation. À mesure que l'élève réussit, l'enseignant peut varier graduellement les consignes pour favoriser la généralisation dans un contexte « naturel ». Il est également important de donner les consignes sur un ton naturel.

© Alberta Education, Canada, 2005

Après avoir reçu les consignes, l'élève donne la bonne réponse, une mauvaise réponse ou pas de réponse du tout. Si l'élève commence à manifester un comportement inadéquat ou donne une mauvaise réponse, l'enseignant doit immédiatement lui donner une rétroaction.

La rétroaction ou la conséquence peut varier selon la réponse de l'élève. Si ce dernier donne la bonne réponse, la rétroaction consiste généralement à le féliciter et, au besoin, à lui donner d'autres formes de renforcement. S'il donne une mauvaise réponse ou qu'il ne répond pas du tout, l'enseignant devrait lui donner une rétroaction et l'encourager à donner la bonne réponse. On désigne parfois cette étape sous le nom d'essai de correction. Certains élèves détestent les corrections verbales ou les réprimandes comme « non ». La décision concernant le type de conséquences à imposer doit se prendre en fonction de chaque élève.

La conduite d'une séance d'enseignement

Les points suivants décrivent les étapes à suivre pour mener une séance d'enseignement à l'aide de l'analyse appliquée du comportement en général et des essais distincts en particulier.

Avant la séance d'enseignement :

- déterminer quelle habileté enseigner durant la séance en consultant le PIP de l'élève;
- décider quelles méthodes d'incitation et quelles conséquences appliquer pour favoriser l'apprentissage. Pour prendre sa décision, l'enseignant consulte généralement les données recueillies afin de déterminer ce qui constituerait une réaction appropriée, le type de signal ou d'enseignement à donner, le niveau d'incitation et les types de renforcement qui ont fait leurs preuves dans le passé;
- décider où la séance aura lieu. La décision est souvent fonction du type d'habileté à enseigner et du chemin déjà parcouru par l'élève dans le processus d'apprentissage;
- déterminer quel matériel utiliser pendant la séance et s'assurer de l'avoir à portée de la main;
- élaborer un système de collecte de données pour consigner l'information essentielle sur la séance d'enseignement.

Pendant la séance d'enseignement :

- essayer systématiquement de contrôler le milieu d'enseignement à l'aide de signaux prédéterminés, d'incitations et de conséquences. Cela consiste souvent à effectuer une série d'essais distincts. Dans certains cas, on peut effectuer successivement plusieurs essais ciblant les mêmes habiletés. L'enseignant peut aussi entrecouper les essais d'autres activités;
- consigner les données concernant le niveau d'incitation requis, les réponses de l'élève et les types de conséquences utilisés.

© Alberta Education, Canada, 2005

Le tableau suivant présente une suite de base d'évènements pour une séance d'enseignement ayant pour but de cibler des habiletés d'identification des nombres et, plus particulièrement, l'aptitude à identifier le chiffre cinq.

Objectif du comportement :	Identifier le chiffre cinq.
Signal de l'instructeur :	Consigne orale : « Touche le cinq. »
Réponse correcte :	L'élève touche le chiffre cinq quand l'enseignant lui présente des cartes numérotées de 1 à 5.
Réponse incorrecte :	L'élève ne répond pas ou touche un autre chiffre.

STIMULUS	INCITATION DE L'ENSEIGNANT	RÉPONSE DE L'ÉLÈVE	CONSÉQUENCE
L'enseignant dit : « Touche le cinq. »	L'enseignant touche la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 5.	L'enseignant sourit, lui dit : « C'est bien » et lui tape dans la main.
L'enseignant dit : « Touche le cinq. »	L'enseignant pointe la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 3.	L'enseignant secoue la tête, mais ne donne aucune réponse verbale.
L'enseignant dit : « Touche le cinq. »	L'enseignant touche la carte portant le chiffre 5.	L'élève frappe des mains.	L'enseignant secoue la tête, mais ne donne aucune réponse verbale.
L'enseignant dit : « Touche le cinq. »	L'enseignant pointe la carte portant le chiffre 5.	L'élève touche la carte portant le chiffre 5.	L'enseignant sourit, lui dit : « C'est bien » et lui tape dans la main.

Après la séance d'enseignement :

- analyser et résumer les données recueillies; examiner cette information avant les prochaines séances d'enseignement afin de prendre des décisions éclairées;
- communiquer l'information essentielle aux autres personnes qui interviennent auprès de l'élève pour assurer la cohésion des interventions.

L'analyse appliquée du comportement encourage les enseignants à tenir compte de tous les aspects du milieu d'enseignement. Si les enseignants ont l'impression que l'élève n'apprend pas ou qu'il n'apprend pas aussi vite qu'il le devrait, il faut envisager les possibilités suivantes :

- l'élève n'écoute pas la première consigne ou le premier signal;
- les incitations sont données trop vite ou trop tard;
- l'enseignant donne trop d'incitations;
- l'enseignant donne une incitation involontaire, c'est-à-dire que l'élève répond à un élément du milieu qui n'est pas actuellement considéré comme une incitation;
- les conséquences ou les renforçateurs choisis ne sont pas motivants pour l'élève;
- les comportements non désirés sont renforcés involontairement, p. ex., les autres élèves s'occupent de l'élève quand l'enseignant cesse de lui donner de l'attention;

 © Alberta Education, Canada, 2005

- les méthodes d'enseignement ne sont pas revues assez souvent pour assurer l'acquisition d'habiletés à un rythme raisonnable;
- les méthodes d'enseignement et les comportements cibles ne sont pas définis assez clairement pour assurer la cohésion entre les enseignants ou les milieux.

L'enseignement axé sur l'activité

Contrairement à l'apprentissage par essais distincts qui a souvent lieu dans le contexte d'activités pédagogiques très structurées et dirigées par l'enseignant, l'enseignement axé sur l'activité tend à se donner dans le contexte d'activités normales en classe[29]. Pendant ces activités, les enseignants tirent profit des moments propices à l'apprentissage, c'est-à-dire les occasions de donner des consignes et un enseignement pertinents et les formes de renforcement qui se présentent naturellement. L'enseignement axé sur l'activité exige une planification soignée pour que les élèves aient de multiples occasions de mettre en pratique leurs habiletés dans le contexte où ils adopteraient généralement ces comportements. Par exemple, pendant une activité d'arts plastiques, l'enseignant pourrait donner des consignes permettant à l'élève d'apprendre à identifier les couleurs : « donne-moi une feuille de papier rouge », « trouve le pinceau rouge », « donne la peinture rouge à Justin ». Puisque le renforcement servant à démontrer la réponse voulue est l'engagement ou l'accès à l'activité, il est important de bien choisir des activités motivantes.

L'enseignement axé sur l'activité (ou enseignement intégré) met en pratique un certain nombre de stratégies d'enseignement fondées sur les principes de l'analyse appliquée du comportement. On appelle ces stratégies « l'enseignement naturel[30] ». L'enseignement naturel comprend les éléments suivants :

- l'enseignement tient compte du niveau d'attention des élèves : les activités doivent intéresser les élèves;
- les réponses de l'élève peuvent être encouragées ou sollicitées par l'organisation du milieu, p. ex., en rangeant les jouets stimulants hors de la portée des élèves ou en leur donnant des incitations prédéterminées;
- le renforcement est lié à la réaction de l'élève, p. ex., si un élève vocalise et regarde un jouet, on lui permet de jouer avec celui-ci;
- les occasions d'apprentissage sont intégrées aux activités[31].

L'enseignement axé sur l'activité permet aux enseignants de mettre l'accent sur plusieurs objectifs ou habiletés dans le cadre d'une seule activité. Par exemple, un simple casse-tête peut favoriser le développement des habiletés à communiquer, p. ex., demander des pièces du casse-tête; des aptitudes sociales, p. ex., procéder à tour de rôle avec ses pairs; des habiletés motrices, p. ex., placer les pièces; et des habiletés cognitives, p. ex., assembler les pièces du casse-tête. Un autre avantage de l'enseignement axé sur l'activité est que le renforcement fait partie

[29] Bricker, Pretti-Frontczak et McComas, 1998.
[30] Kohler et al., 1997.
[31] Warren et Yoder, 1994.

© Alberta Education, Canada, 2005

intégrante de l'activité. Puisque l'enseignement axé sur l'activité a lieu dans le contexte d'activités naturelles, il est souvent facile pour l'élève de généraliser ces habiletés.

Les méthodes d'apprentissage par essais distincts sont plus structurées et permettent d'effectuer plus de répétitions ou d'essais que les méthodes axées sur l'activité. Cependant, les méthodes axées sur l'activité sont souvent plus faciles à appliquer dans un contexte inclusif et permettent à l'élève de faire cette généralisation. Les deux méthodes sont très utiles; l'enseignant choisit celle qu'il préfère adopter selon les habiletés enseignées au programme et selon les comportements, les habiletés et les champs d'intérêt de l'élève.

Par exemple, un élève qui se laisse distraire très facilement peut réagir plus positivement à l'apprentissage par essais distincts, tandis qu'un élève motivé à participer à une activité particulière en classe réagira plus positivement aux méthodes d'enseignement axées sur l'activité.

Les approches d'enseignement par les pairs

Les approches d'enseignement par les pairs semblent être efficaces pour beaucoup d'élèves ayant des troubles du spectre autistique. Dans certains cas, il peut être plus motivant pour un élève de recevoir l'attention d'un pair que celle d'un adulte. De plus, l'abondance de pairs dans l'école crée des occasions naturelles pour les élèves autistes d'apprendre à partir d'exemples multiples. La variabilité naturelle présentée par les pairs donne place à un contexte d'apprentissage qui favorise la généralisation.

Les approches d'enseignement par les pairs servent à enseigner aux pairs comment modéliser des comportements spécifiques et souhaitables, p. ex., les bonnes façons de rechercher l'attention, et comment employer des stratégies précises au cours de leurs interactions avec les élèves autistes, p. ex., en faisant preuve de persistance. Cette approche semble plus efficace quand les enseignants reconnaissent les efforts des pairs.

L'encouragement à l'autonomie

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont besoin d'occasions de développer des comportements autonomes. Si l'élève reçoit constamment de l'aide, il risque de ne jamais être capable d'agir de façon autonome. On parle alors de dépendance à l'incitation. Les élèves autistes peuvent devenir très dépendants du personnel enseignant. Il est important que les aides-élèves encouragent constamment les élèves à terminer leurs tâches et à participer aux activités en classe en demandant le moins d'aide possible.

Il faut s'efforcer de diminuer progressivement l'aide des adultes à mesure que les élèves acquièrent des aptitudes et des habiletés précises. Cela se fait en deux étapes distinctes : la diminution progressive de l'aide ou de l'incitation et la diminution progressive de la présence physique ou de la supervision.

© Alberta Education, Canada, 2005

Une hiérarchie d'incitations est présentée à l'annexe D, page 174.

La diminution progressive de l'incitation

On emploie souvent une hiérarchie d'incitations pour aider à diminuer progressivement les incitations. L'incitation peut être :

- verbale (donner des consignes);
- visuelle (montrer aux élèves quoi faire);
- physique (aider les élèves physiquement).

On ne doit recourir à des niveaux d'incitation plus intrusifs que si des incitations moins intrusives se sont révélées inefficaces. À mesure que l'élève connaît des succès, l'enseignant doit systématiquement diminuer les incitations. Il est également important de suivre de près les progrès de l'élève et d'en faire part à tout le personnel affecté à l'élève pour assurer la cohésion des incitations et éviter le renforcement involontaire de la dépendance à l'incitation. Il est souvent utile d'incorporer des moyens visuels afin de diminuer la dépendance aux incitations physiques et verbales, p. ex., donner aux élèves un horaire visuel à suivre au lieu de faire en sorte qu'ils dépendent des incitations d'adultes. De même, des moyens visuels organisationnels, comme les horaires, les descriptions de tâches, les listes de vérification et les tableaux peuvent faciliter l'acquisition de l'autonomie pendant des exercices précis en classe ou des transitions. Le personnel enseignant doit souligner les signaux environnementaux ou contextuels associés à certaines tâches, p. ex., le timbre de la cloche avant la récréation, et accentuer les routines visant à ce que les élèves en soient plus conscients.

La diminution progressive de la présence physique

Une fois que les élèves possèdent les habiletés nécessaires pour effectuer des tâches ou des activités spécifiques, le personnel enseignant doit se retirer progressivement du décor. Pendant n'importe quelle journée d'école, les enseignants doivent, en alternance, soutenir les élèves et les surveiller en prenant leurs distances. L'observation constante ou l'incitation et le soutien inutiles peuvent avoir un effet négatif sur l'aptitude des élèves à fonctionner de façon autonome. Les enseignants doivent surveiller de près le progrès des élèves et diminuer leur aide et leur présence à mesure que de nouvelles habiletés apparaissent. Pendant les interactions entre pairs, les élèves peuvent avoir besoin de l'aide des adultes pour commencer les activités et les structurer. Une fois que l'activité est commencée, les enseignants peuvent s'éloigner de l'environnement immédiat.

On peut engager les pairs à aider les élèves autistes à devenir moins dépendants des adultes. Il est nécessaire d'encourager les élèves autistes à observer leurs pairs quand ils ne savent pas très bien ce qu'ils doivent faire. L'aptitude à suivre l'exemple des pairs est essentielle. De plus, les enseignants peuvent demander aux pairs d'être plus directs dans leurs incitations, p. ex., en informant les élèves qu'il est temps d'aller à la bibliothèque. Ainsi, les élèves pourront répondre aux consignes de leurs pairs aussi bien qu'à celles des adultes.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les pratiques d'enseignement efficaces

La variation des tâches

L'horaire personnalisé des élèves ayant des troubles du spectre autistique doit bien s'adapter à l'horaire général de la classe. Il est recommandé de varier les tâches afin d'éviter l'ennui et d'alterner les activités pour réduire l'anxiété et les comportements inacceptables. Par exemple, l'enseignant peut faire alterner les expériences que les élèves connaissent bien et réussissent avec des activités moins appréciées, ou encore alterner les activités en groupe et les activités de détente effectuées dans un endroit calme. De plus, l'ajout d'activités et d'exercices physiques aux activités prévues à l'horaire peut avoir des effets positifs. Toutes les activités planifiées devraient être présentées sous la forme d'un tableau affiché à proximité du bureau de l'élève autiste. L'élève peut apprendre à lire son horaire seul et le personnel enseignant peut le diriger vers son horaire au moment de changer d'activité.

L'analyse des tâches

L'analyse des tâches consiste à diviser les tâches générales en unités plus petites et plus faciles à enseigner. L'enseignant devra souvent diviser des tâches complexes en éléments d'habiletés pour assurer la réussite des élèves. Ces éléments d'habiletés sont enseignés et renforcés en succession. Par exemple, au moment d'enseigner une habileté d'autonomie, il est préférable de la décomposer en éléments d'habileté : prendre le dentifrice et la brosse à dents, ouvrir le robinet, mouiller la brosse à dents, dévisser le bouchon du dentifrice, mettre du dentifrice sur la brosse à dents, etc. Il est également possible de décomposer les aptitudes à la vie quotidienne, les aptitudes sociales et les habiletés scolaires en éléments enseignables.

L'enseignement prospectif et l'enseignement rétrospectif

La suite d'habiletés décomposées lors de l'analyse de la tâche peut s'enseigner par la méthode de l'enseignement prospectif ou par celle de l'enseignement rétrospectif.

- **L'enseignement prospectif** – Dans l'enseignement prospectif, on met l'accent sur l'apprentissage du premier comportement ou de la première aptitude de la séquence à maîtriser par l'élève. Par exemple, l'enseignant peut utiliser l'enseignement prospectif pour enseigner à l'élève à accéder à un logiciel donné. Pour cette tâche, l'enseignement prospectif peut consister à enseigner à l'élève à allumer l'ordinateur, s'il n'a pas maîtrisé cette étape. L'enseignant met l'accent sur les consignes de cette étape et se contente d'aider l'élève à effectuer le reste des étapes. À mesure qu'une étape est maîtrisée, l'enseignant réduit ou élimine son aide pour l'exécution des étapes précédentes. Graduellement, l'élève maîtrise de plus en plus d'étapes jusqu'à ce qu'il puisse exécuter toute la tâche sans aide.

© Alberta Education, Canada, 2005

- **L'enseignement rétrospectif** – Dans l'enseignement rétrospectif, on enseigne d'abord le dernier comportement ou la dernière habileté de la séquence à maîtriser par l'élève. Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant peut aider l'élève à effectuer toutes les étapes de la séquence d'habiletés et lui enseigner à faire un double-clic sur l'icône du logiciel. Une fois cette étape maîtrisée, l'enseignant apprendra à l'élève à choisir la bonne icône de programme sur le Bureau. Comme dans l'enseignement prospectif, l'aide diminue progressivement au fur et à mesure que l'élève effectue tout seul les étapes de la suite d'habiletés.

L'enseignement rétrospectif a l'avantage de permettre à l'élève de terminer la tâche immédiatement après avoir reçu les consignes. Par exemple, si on utilise l'enseignement rétrospectif pour enseigner à un élève à mettre son manteau, la dernière étape sera probablement de fermer sa fermeture à glissière. Après avoir complété la tâche, l'élève aurait probablement la possibilité d'aller à l'extérieur. L'activité qui sert de renforcement (sortir dehors), suit donc immédiatement la tâche (fermer sa fermeture à glissière). Cependant, la décision d'utiliser l'enseignement prospectif ou rétrospectif dépend souvent de la nature de la tâche.

Des exemples de tâches courantes analysées et décomposées en étapes sont présentés à l'annexe E, pages 175 à 180. Une feuille de données vierge se trouve à la page 180.

Les techniques de modelage*

L'enseignement d'un nouveau comportement acceptable peut se faire par le modelage d'un comportement, en renforçant les rapprochements avec ce comportement. Chaque nouveau rapprochement entraîne un renforcement. Par exemple, si l'objectif est que l'élève se concentre sur une tâche pendant 15 minutes, on pourra utiliser la procédure de modelage suivante.

Comportement désiré = faire des tâches de mathématiques pendant 15 minutes
L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 2 minutes.
L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 4 minutes.
L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 6 minutes.
L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 10 minutes.
L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 12 minutes.
L'élève reçoit un renforcement pour s'être concentré sur sa tâche pendant 15 minutes.

Un autre exemple de modelage consiste à accepter la demande d'un objet désiré, formulée en un seul mot, jusqu'à ce que cette habileté soit bien acquise, puis à « remonter la barre » en exigeant une demande en deux mots.

* **Note aux enseignants :** le modelage comprend un élément de renforcement et ne remplace pas la modélisation où l'enseignant (ou un élève) est un modèle de comportement.

© Alberta Education, Canada, 2005

Des éloges précis et positifs

L'enseignant doit donner à l'élève de l'information précise sur ce qu'il réussit bien : « beau travail de peinture », « beau travail sur ce problème de maths ». En généralisant les éloges, on risque d'aboutir à un apprentissage non intentionnel qu'il sera difficile d'inverser. L'élève autiste acquiert parfois une nouvelle habileté dès la première occasion d'apprentissage ou le premier essai; il est donc important de le féliciter pour un comportement spécifique : « Julien, tu fais très bien tes multiplications. » L'élève risque de faire un apprentissage accidentel ou imprévu s'il établit par erreur un lien avec une autre chose qu'il fait en même temps qu'on le félicite. Si on lui dit : « Julien, c'est très bien » alors qu'il se balance les pieds en faisant son devoir de mathématiques, on l'incite aussi à associer l'éloge au balancement des pieds.

Des renforcements éloquents

La nature des renforçateurs peut varier, des éloges aux objets tangibles affermissant le comportement que l'élève essaie d'apprendre. Un renforçateur n'agit comme tel que s'il a pour effet d'affermir un comportement déterminé. Il est essentiel de savoir qu'un renforçateur efficace pour l'ensemble des élèves ne motivera pas nécessairement un élève atteint de troubles du spectre autistique. Celui-ci peut préférer :

- passer du temps seul;
- parler à son intervenant préféré;
- aller à la cafétéria;
- faire de l'exercice;
- jouer avec un objet désiré;
- écouter de la musique;
- jouer avec de l'eau;
- effectuer sa routine favorite;
- jouer avec des objets qui exercent une stimulation sensorielle;
- s'asseoir près de la fenêtre.

On trouvera un tableau intitulé « Ce que j'aime ou… pas » à l'annexe F, page 181, et une liste de contrôle des renforçateurs à l'école, à l'annexe G, page 182.

Il est important de savoir quels renforçateurs sont efficaces pour chaque élève. Le profil de préférences déterminant les renforçateurs préférés des élèves est un instrument utile. Les proches de l'élève peuvent dresser cette liste et la communiquer aux prestataires de services.

Des tâches planifiées à un niveau de difficulté approprié

L'élève autiste peut devenir anxieux et frustré s'il est incapable d'effectuer les tâches qu'on lui impose. L'enseignant secondera l'élève en procédant à des adaptations pédagogiques. Il choisira le niveau d'adaptation qui convient le mieux à cet élève pour une activité donnée. En général, il faut intégrer le plus possible l'élève autiste à l'enseignement régulier. Il s'agit donc de choisir les adaptations avec soin en visant la réussite de l'élève et l'élargissement de son apprentissage.

L'exemple ci-dessous illustre le processus par lequel on choisit le niveau d'adaptation qui convient à une activité donnée. Les adaptations se font de la plus simple à la plus complexe, en fonction des besoins.

© Alberta Education, Canada, 2005

Activité de classe : Feuille de travail « Maths minute »

Niveau 1 : Aucune adaptation

- L'élève ayant des troubles du spectre autistique remplit la même feuille de travail que ses camarades, dans les mêmes conditions.

Niveau 2 : Même activité, avec adaptations

Exemples :

- La feuille de travail comprend moins de questions.
- Il n'y a pas de limite de temps.
- L'élève peut utiliser une calculatrice.
- L'élève peut utiliser un support à crayon.
- Un camarade ou un assistant note les réponses de l'élève.
- La feuille de travail comprend des questions différentes, p. ex., pas de questions avec retenues.
- L'élève utilise du matériel de manipulation.

Niveau 3 : Activité en parallèle ou en alternance sur le même sujet

Exemples :

- L'élève doit :
  - faire correspondre des nombres;
  - relier des points sur une feuille;
  - faire une activité de structuration;
  - tracer des nombres;
  - faire un casse-tête de chiffres.

Niveau 4 : Autre activité fonctionnelle (intégrée à une routine)

Exemples :

- L'élève analyse l'image d'une des activités ci-dessus et rassemble le matériel nécessaire.
- L'élève fait des achats et calcule le coût et la monnaie après avoir appris à compter de l'argent en classe.
- Pendant la prise des présences, l'élève compte combien d'élèves assistent au cours de mathématiques.
- L'élève compte le nombre de feuilles de travail à distribuer dans la classe.
- L'élève distribue les feuilles de travail à des élèves choisis.

Étant donné la diversité des troubles du spectre autistique et des habiletés des élèves qui en sont atteints, il n'est pas toujours nécessaire d'adapter toutes les activités régulières de la classe. Pendant une activité non adaptée, on pourra donner des consignes individuelles et centrées sur les objectifs du PIP difficiles à satisfaire durant les activités continues en classe. Dans l'exemple fourni, l'enseignant pourrait s'organiser pour que l'élève effectue des activités difficiles à faire dans la salle de classe pendant que les autres élèves feront une activité régulière prévue en classe, comme remplir une feuille d'exercices de mathématiques.

© Alberta Education, Canada, 2005

Du matériel qui convient à l'âge de l'élève

Il importe de traiter l'élève ayant des troubles du spectre autistique avec respect, en veillant à lui procurer du matériel pédagogique approprié à son âge. Même s'il faut modifier l'enseignement en profondeur, le matériel pédagogique doit convenir à l'âge de l'élève.

Des occasions de choisir

L'incapacité à se faire comprendre est souvent frustrante pour l'élève autiste; il faut donc lui donner des consignes sur la façon de communiquer ses choix. La plupart des activités de sa vie quotidienne sont très structurées et surveillées par des adultes. Parfois, l'élève continue de choisir une activité ou un objet parce qu'il ne sait pas comment en choisir d'autres. Il peut être bon d'élaborer une liste de choix pour aider les élèves à sélectionner des activités ou des tâches. Des exemples se trouvent à la page 62.

Les méthodes acceptables de fournir des choix se développent sur une base individuelle. On peut envisager un enseignement direct sur la façon de faire des choix. Il y a lieu de limiter d'abord le choix à une ou deux activités préférées, jusqu'à ce que l'élève ait saisi la notion de choix.

La décomposition des consignes données oralement

Il faut éviter les longues explications verbales quand on donne des consignes à un élève autiste. Il est rare qu'un tel enfant comprenne plus de deux consignes à la fois. Les signaux visuels et les représentations qui complètent les consignes données oralement peuvent aider l'élève à bien comprendre.

La préparation de l'élève aux prochains cours

Dans la mesure du possible, l'enseignant doit initier les élèves ayant des troubles du spectre autistique aux notions et au matériel avant de présenter l'information à toute la classe. L'élève autiste peut avoir besoin de temps et de répétitions supplémentaires pour apprendre une nouvelle notion ou habileté et l'incorporer à son répertoire. En commençant le processus pédagogique d'avance, on augmente d'autant plus les occasions d'apprentissage.

L'attention à porter au traitement de l'information et au rythme d'apprentissage

L'élève ayant des troubles du spectre autistique prend souvent plus de temps à répondre que les autres élèves, car il doit traiter individuellement chaque portion du message ou de la demande. Une stratégie très utile consiste à lui donner plus de temps en général et à lui laisser amplement de temps pour répondre aux consignes.

Des exemples concrets et des activités pratiques

Il faut enseigner les idées abstraites et la pensée conceptuelle à l'aide d'exemples concrets et varier les exemples afin de présenter plusieurs applications de la même notion.

© Alberta Education, Canada, 2005

La présentation d'une tâche inconnue dans un milieu bien connu

Dans la mesure du possible, l'enseignant présente une tâche inconnue dans un milieu que l'élève connaît bien. Par exemple, il enseigne à un élève à commander un repas à la cafétéria de l'école avant de lui demander de faire la même tâche dans un restaurant qu'il ne connaît pas. Autrement, il prépare l'élève à la tâche et au milieu qui lui sont inconnus à l'aide d'illustrations, de vidéocassettes ou de contes sociaux. Par exemple, l'enseignant montre à l'élève des photos du milieu où il effectuera la nouvelle tâche, ou l'enregistrement vidéo d'un adulte ou d'un pair qu'il connaît en train d'exécuter la tâche.

L'orientation et l'élargissement des fixations en activités utiles

Si l'élève a une fixation sur un objet ou un sujet, comme les couleurs ou les formes, l'enseignant peut s'en servir pour lui enseigner certaines notions. Par exemple, il peut enseigner diverses activités mathématiques ou de motricité fine à un élève qui a une fixation sur les pièces d'automobile.

La liste des forces et champs d'intérêt de l'élève

Les membres de la famille sont une source d'information précieuse sur les connaissances de l'élève et ses activités à la maison ou dans la collectivité. Il faut s'inspirer de ces champs d'intérêt et de ces habiletés dans l'enseignement et dans le renforcement des apprentissages et des comportements réussis.

Le développement du talent et des champs d'intérêt

Si un élève manifeste du talent ou un intérêt particulier pour un domaine précis comme la musique, le théâtre, les arts visuels, les arts graphiques ou l'informatique, il faut lui donner la possibilité de se perfectionner dans ce domaine.

Les stratégies d'intervention sur les problèmes sensoriels

L'évaluation des problèmes sensoriels

Avant de faire l'inventaire des multiples problèmes sensoriels que peut présenter l'élève ayant des troubles du spectre autiste, il est important de comprendre la nature des difficultés. On peut les résumer de la manière suivante :

- L'élève tend à se fixer sur un seul stimulus sensoriel (et plus tard sur une seule information). Par exemple, fascination pour des roues qui tournent, pour un mobile accroché au plafond puis, chez des élèves plus évolués, pour une même séquence vidéoscopique.
- Le stimulus choisi s'efface lentement.
- Lorsque trop de stimuli provenant d'une même source ou de sources sensorielles différentes sont fournis, l'élève devient envahi et renforce

© Alberta Education, Canada, 2005

ses retraits ou ses autostimulations, voire ses automutilations. Par exemple, présenter deux images à la fois ou donner une stimulation tactile en même temps qu'une stimulation visuelle et auditive.

- Les modes d'intégration sensorielle sont parfois inhabituels voire étonnants : réactions à certains bruits – approche visuelle trop près de l'objet ou privilégiant l'exploration latérale en mettant l'objet à l'angle d'un œil ou en se couchant sur la table afin de suivre le déplacement au niveau du plan – besoin de tourner sur soi – difficultés de supporter les stimulations tactiles superficielles alors que la personne est souvent calmée par des massages profonds.
- La combinaison des anomalies peut entraîner de véritables difficultés en cascades : fuir le stimulus – se frapper pour créer un stimulus connu – ne pas être capable de pouvoir réaliser plusieurs consignes à la fois.

Il est donc important d'évaluer soigneusement les problèmes sensoriels éventuellement présentés.

L'inventaire des facteurs sensoriels sert à réduire au minimum l'effet négatif que l'information sensorielle pourrait avoir sur un élève ayant des troubles du spectre autistique. Les parents représentent une source précieuse d'information sur les déficiences sensorielles. Un ergothérapeute peut enseigner des connaissances spécialisées sur l'intégration sensorielle et contribuer à élaborer des stratégies d'intervention sur les problèmes décelés à l'égard du traitement sensoriel. Il est important de considérer les points suivants au moment de réaliser cet inventaire.

- Le système auditif :
  - Y a-t-il des bruits (ventilateur, haut-parleur, alerte d'incendie, voix, climatiseur, cloche, jappements, raclement de chaises) que l'élève déteste? Quels types de bruits semblent particulièrement dérangeants?
  - Quel est le niveau sonore général? Y a-t-il des sons prévisibles et répétitifs?
  - Que peut-on faire pour atténuer l'effet négatif que ces stimulus peuvent avoir dans la classe sur un élève autiste?
  - Dans quelle mesure l'élève comprend-il l'information verbale? Quel délai lui faut-il en général pour traiter l'information auditive et porter son attention sur un nouveau stimulus sonore?
  - Y a-t-il des formes de stimulation sonore que l'élève aime particulièrement ou trouve relaxantes?

- Le système visuel :
  - Y a-t-il des stimulus comme la lumière, les mouvements, la réflexion ou les motifs de fond qui empêchent l'élève de participer à l'activité d'apprentissage?
  - Qu'est-ce qui se trouve à la hauteur des yeux de l'élève? Où se situe l'enseignant par rapport à l'élève et qu'est-ce qui risque d'empêcher l'élève de se concentrer?

« L'autisme m'isole de mon propre corps; je ne ressens rien. Parfois aussi, l'autisme me rend tellement conscient de ce que je ressens que cela en est douloureux. »

Williams, 1994

© Alberta Education, Canada, 2005

- Quel est le délai nécessaire pour attirer l'attention visuelle de l'élève sur autre chose?
- L'élève déteste-t-il certains stimulus visuels? En essayant de réduire l'effet de ces stimulus, on peut favoriser l'apprentissage et atténuer le comportement difficile.
- Cherche-t-il surtout à explorer les objets de manière rapprochée, en se penchant la tête pour suivre le déplacement sur un plan horizontal, à les regarder de façon latérale?
- Y a-t-il des formes de stimulation visuelle que l'élève trouve agréables?

• Le système tactile :
- L'élève déteste-t-il certaines textures, par exemple un nouveau vêtement, une étiquette au niveau du cou, la peinture, l'argile, la pâte à modeler, etc.?
- La température ambiante est-elle adéquate?
- L'élève manifeste-t-il le besoin d'explorer avec le sens du toucher, tout en évitant qu'on le touche?

• Le système vestibulaire :
- L'élève a-t-il besoin de bouger et de faire de l'exercice?
- A-t-il besoin de tourner sur lui-même ou d'errer dans la pièce en tournant en rond?
- Quelles sont les réactions de l'élève au mouvement?
- Comment incorporer au programme de l'élève le mouvement nécessaire, sans trop compromettre l'attention et l'apprentissage des autres élèves de la classe?

• Les systèmes gustatif et olfactif :
- Quelles sont les préférences de l'élève à l'égard du goût et de l'odeur des aliments et d'autres matières?
- Comment l'élève réagit-il à l'odeur au moment de choisir des activités?
- Refuse-t-il certains aliments à cause de leur texture, de leurs couleurs, des mélanges d'aliments dans l'assiette?
- Il faut se rappeler que ces préférences influenceront l'enseignement du comportement adéquat à l'heure de la collation ou du repas.

© Alberta Education, Canada, 2005

DÉFICIENCES COURANTES DU SYSTÈME SENSORIEL : COMPORTEMENTS OBSERVABLES

COMPORTEMENT HYPERRÉACTIF	COMPORTEMENT HYPORÉACTIF
SYSTÈME AUDITIF	
L'élève : • est facilement distrait par les bruits ambiants • réagit de façon exagérée aux sons • réagit de façon imprévisible aux sons • se bouche les oreilles • réagit à certains sons ambiants par des cris ou des pleurs • réagit physiquement si un son représente une menace	L'élève : • ne réagit pas à l'appel de son nom • semble inconscient du bruit des activités environnantes • émet constamment des sons pour se stimuler lui-même • se comporte de manière dangereuse; ne réagit pas aux sons indiquant un danger potentiel • ne réagit à aucun son, quel qu'il soit
SYSTÈME VISUEL	
L'élève : • est troublé par la lumière vive • évite la lumière du jour • suit des yeux tous les mouvements dans la pièce • se couvre une partie du champ visuel; cache de la main une partie de la page d'un livre • réagit physiquement à la vue de certains objets ou de certaines couleurs • explore latéralement de façon rapprochée	L'élève : • n'a pas conscience de la présence d'autrui • est incapable de trouver la personne ou l'objet qu'il cherche • perd de vue une personne qui se déplace ou un objet qu'on déplace • ne fait pas la distinction entre les silhouettes et le fond
SYSTÈME TACTILE	
L'élève : • n'aime pas qu'on le touche • évite les tâches qui comportent un élément tactile important (argile, jeux avec l'eau, peinture, préparation des aliments) • se plaint de l'inconfort de ses vêtements • refuse de porter certains articles, tire sur les vêtements • a une réaction négative à la texture de certains aliments, jouets ou meubles • veut enlever ses vêtements • veut marcher sur la pointe des pieds	L'élève : • ne semble pas saisir la notion d'espace personnel • ne semble pas remarquer le toucher d'autrui • n'ajuste pas les vêtements dont la position pourrait sembler irritante • a un seuil de douleur élevé et n'a pas conscience des dangers à cause de sa faible réaction à la douleur
SYSTÈME VESTIBULAIRE	
L'élève : • réagit de façon exagérée aux activités avec mouvements • a du mal à s'orienter sur différentes surfaces, p. ex., les tapis, la pelouse • marche en rasant les murs, s'accroche aux rampes et autres appuis • semble effrayé quand il s'attend à un mouvement : les muscles semblent tendus • maintient une position rigide, garde la tête penchée à angle fixe • semble devenir facilement désorienté sur le plan physique	L'élève : • ressent le besoin de bouger constamment • se balance, tourne en rond • semble se fatiguer rapidement quand il fait des activités avec mouvements • est généralement lent à bouger, léthargique • prend du temps à réagir à la consigne de bouger
SYSTÈMES GUSTATIF ET OLFACTIF	
L'élève : • mange des aliments peu variés • joue avec la nourriture, refuse certains aliments • a des problèmes d'hygiène bucco-dentaire • recrache la nourriture et les médicaments • réagit de façon exagérée aux odeurs ambiantes • évite les lieux et les personnes à l'odeur puissante	L'élève : • semble vouloir manger constamment • lèche les objets qui l'entourent • mâchouille les objets • peut ingurgiter des substances dangereuses, malgré leur mauvais goût • aime flairer les objets et les gens de façon inhabituelle • semble ne pas sentir les mêmes odeurs que les autres

© Alberta Education, Canada, 2005

La mise en garde d'un « régime sensoriel »

Souvent, les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont du mal à maîtriser leur anxiété et à moduler leur niveau d'éveil. L'élève anxieux ou surexcité a souvent de la difficulté à écouter les consignes et à compléter les tâches structurées, ce qui peut entraîner des comportements difficiles. Autrement, si l'élève est sous-excité, il aura du mal à commencer des activités et à rester alerte. Il est souvent nécessaire de mettre en place un « régime sensoriel » qui aide l'élève à maintenir un niveau d'éveil optimal ou approprié en classe. Le régime sensoriel se compose généralement d'activités d'alerte ou énergisantes et de stratégies relaxantes ou calmantes incorporées à l'horaire de la journée afin de répondre aux besoins sensoriels de l'élève.

Les activités d'alerte ou énergisantes

La présentation d'activités d'alerte ou énergisantes vise généralement à accroître le niveau d'éveil et d'attention de l'élève. Ces activités doivent faire l'objet d'une surveillance attentive pour éviter de surexciter involontairement l'élève.

Exemples d'activités d'alerte :

- participer à des activités de mouvement général (sauter sur un trampoline, courir dans le gymnase);
- participer à des activités sensorielles (sucer de la glace, boire du jus aigre ou âpre);
- sortir au grand air;
- jouer avec de l'eau froide;
- jouer avec des jouets aux lumières vives;
- écouter de la musique à un volume relativement élevé.

Les stratégies relaxantes ou calmantes

Les stratégies relaxantes ou calmantes servent généralement à réduire l'anxiété et le niveau d'excitation de l'élève. Ces stratégies ont tendance à être plus efficaces si on les met en œuvre tôt, soit dès que l'élève manifeste les premiers signes d'anxiété ou de surexcitation. L'élève qui manifeste un niveau d'anxiété élevé réagit souvent positivement aux pauses détente intermittentes prévues de façon stratégique au cours de la journée.

Exemples de stratégies relaxantes :

- écouter de la musique avec un casque d'écoute;
- se rendre dans un lieu tranquille;
- s'offrir un massage profond;
- sucer, p. ex., boire à la paille du jus en boîte;
- jouer avec ses objets préférés;
- respirer profondément;
- contracter et détendre les muscles;
- s'asseoir tranquillement et regarder par la fenêtre;
- avoir un comportement répétitif;
- se frotter les mains ou les bras avec de la lotion;

© Alberta Education, Canada, 2005

- relire un conte ou un script relaxant;
- se couvrir d'une veste lestée ou d'une couverture.

L'ergothérapeute peut suggérer des stratégies visant à tempérer la surexcitation. L'essai de certaines des stratégies énumérées plus haut, comme le massage profond et l'emploi d'une veste lestée (veste lourde), doit se faire uniquement sous la surveillance d'un ergothérapeute possédant de l'expertise en techniques d'intégration sensorielle.

Il faut souligner qu'une stratégie qu'un élève trouve calmante peut accroître l'anxiété d'un autre élève. On peut apprendre à l'élève à indiquer qu'il veut faire une pause avant qu'un comportement inapproprié s'intensifie. Pendant l'entraînement à la relaxation, on peut enseigner à l'élève des routines et comportements de détente spécifiques.

La planification du changement est importante pour la gestion des comportements. L'élève pourrait avoir besoin d'occasions de se préparer et se désensibiliser à un nouveau lieu, un nouvel objet ou une nouvelle personne. Le changement est difficile pour les élèves autistes, mais la faculté de s'adapter et de faire face au changement est une aptitude essentielle à la vie quotidienne. Il est recommandé de présenter les nouvelles situations lentement afin de donner à l'élève l'occasion de se familiariser avec des situations, des personnes et des attentes différentes.

La recherche de la sensation adéquate

Certains élèves ayant des troubles du spectre autistique ont un besoin maladif de certaines formes d'apport sensoriel et ont des façons inappropriées de rechercher ces expériences sensorielles. Par exemple, un élève qui aime les stimulations tactiles frottera de la salive sur sa main pour obtenir le résultat désiré. De même, un élève qui aime les stimulations fortes d'ordre vestibulaire et proprioceptif pourra courir, tourner sur lui-même ou foncer n'importe où. Il est aussi courant chez les élèves autistes de flairer les objets d'une façon inappropriée ou de se mettre des objets non comestibles dans la bouche pour obtenir une réaction sensorielle. Cependant, il est essentiel de considérer la fonction spécifique de chaque nouveau comportement de l'élève et de savoir que tous les comportements inhabituels ou difficiles ne sont pas de nature sensorielle.

En général, la façon la plus efficace de gérer le comportement inapproprié de l'élève consiste à lui suggérer des façons plus appropriées de satisfaire ses désirs sensoriels.

© Alberta Education, Canada, 2005

Recherche inappropriée d'une sensation	Suggestion plus appropriée
– jouer avec sa salive	– se frotter les mains avec de la lotion
– courir au hasard, tourner sur soi-même	– jouer au chat ou faire de la course à pied
– flairer les cheveux ou les pieds	– frotter des autocollants à gratter et les humer
– se mettre des objets non comestibles dans la bouche	– sucer un bonbon dur
– grincer des dents	– mâcher un tube en caoutchouc

La prise en compte de la frustration

L'enseignant doit examiner les activités et les situations de la journée scolaire susceptibles d'entraîner une surcharge sensorielle ou une frustration. On doit offrir aux élèves des expériences sensorielles calmantes pour accompagner les tâches potentiellement frustrantes. Dans la mesure du possible, il y a lieu d'adapter les tâches et le matériel de manière à favoriser une participation réussie. Si possible, il faut aussi diminuer les sources de distraction ambiantes et éliminer les activités qui embrouillent, désorientent ou fâchent l'élève et qui nuisent à son apprentissage. Il ne faut pas oublier que certains autistes apparemment très calmes et indifférents peuvent accumuler des frustrations et présenter brusquement une grande agitation ou une phase d'agressivité. Très souvent, si on est attentif, on remarque quelques minutes avant la crise des signes prémonitoires tels qu'une petite agitation ou l'apparition d'une stéréotypie particulière.

Les occasions de détente

Il peut être nécessaire de préparer un endroit calme et silencieux où les élèves pourront se détendre. La détente peut consister à adopter un comportement répétitif qui a un effet calmant sur l'élève ayant des troubles du spectre autistique. Dans certains cas, on peut offrir à l'élève qui a un puissant besoin de faire certains mouvements répétitifs, comme le balancement ou d'autres comportements autostimulants, des occasions d'effectuer ces mouvements. Ces activités doivent faire l'objet d'une surveillance discrète afin d'assurer la sécurité de l'élève.

Considérations

On n'a pas fini de débattre l'efficacité des thérapies d'intégration sensorielle à l'intention des élèves autistes[32]. Les thérapies d'intégration sensorielle, comme toutes les interventions pratiquées avec ces élèves, doivent reposer sur l'évaluation des besoins de l'élève, l'évaluation des mérites de différents choix d'intervention et le suivi minutieux de l'effet de l'intervention sur les résultats prédéterminés. Il est également essentiel de prendre conscience des effets involontaires des interventions. Par exemple, en offrant une activité de renforcement potentiel comme de la musique ou un massage profond immédiatement après un comportement non désiré, on risque de favoriser involontairement ce

[32] National Research Council, 2001.

© Alberta Education, Canada, 2005

comportement. Il importe donc d'avoir un résultat clair en tête avant de réaliser une intervention et d'évaluer son effet sur le comportement de l'élève. Si on ne perd pas de vue cette précaution, les thérapies d'intégration sensorielle peuvent s'avérer un puissant outil de gestion du comportement.

Les stratégies d'aide à la communication

Le développement des habiletés à communiquer de l'élève ayant des troubles du spectre autistique est l'un des principaux défis à relever par l'enseignant et la famille. Peu de gens ont conscience de la complexité de la communication normale, parce que la plupart des enfants acquièrent ces habiletés automatiquement, habituellement vers l'âge de trois ou quatre ans. Beaucoup d'élèves autistes ne développent pas les habiletés nécessaires pour communiquer spontanément; il faut donc les leur enseigner. Il est prioritaire d'aider les élèves à acquérir des habiletés à communiquer afin qu'ils puissent formuler leurs désirs et leurs besoins, avoir des interactions sociales, échanger de l'information et exprimer leurs émotions.

Les programmes qui visent à faciliter la communication peuvent débuter dans un milieu structuré, mais pour encourager la généralisation et la facilité à utiliser le langage, il faut que les interventions se déroulent dans des milieux naturels. Il est plus facile d'enseigner les habiletés en langue fonctionnelle dans un contexte social où elles seront utilisées[33] et où elles ont une vraie signification. Le milieu scolaire offre une foule d'occasions de développer la communication fonctionnelle dans les contextes sociaux et d'encourager la généralisation. Il s'agit de déterminer quelles habiletés spécifiques exigent un enseignement et des stratégies en vue de développer des habiletés cibles.

Les membres de l'équipe de l'école doivent collaborer à déterminer les buts et les objectifs de communication pour les élèves ayant des troubles du spectre autistique. Ils doivent fonder les interventions sur les aptitudes et les besoins de chaque élève et tenir compte des milieux où les élèves interagissent avec les autres. L'orthophoniste peut aider à évaluer les aptitudes de l'élève à communiquer et proposer des suggestions et des stratégies personnalisées en fonction des besoins et des caractéristiques de chaque élève.

« L'autisme [...] m'empêche de trouver et d'utiliser mes propres mots quand je le veux, ou alors il me fait dire tous les mots et des choses ridicules que je ne veux pas dire. »

Williams, 1994

Voici quelques suggestions utiles pour aider les élèves à communiquer :

- mettre l'accent sur le développement de l'interaction et de la communication dans les milieux auxquels les élèves participent;
- modéliser la parole en parlant au moyen de phrases complètes;
- utiliser un vocabulaire qui correspond au niveau de compréhension des élèves;
- accompagner le discours verbal de gestes appropriés;

[33] Koegel et al., 1995.

© Alberta Education, Canada, 2005

- pour les élèves ayant une grave déficience en communication, choisir des mots familiers, spécifiques et concrets, et les répéter au besoin;
- utiliser un langage clair, simple et concis; les figures de rhétorique et l'ironie risquent d'embrouiller les élèves qui ont des problèmes de communication;
- donner aux élèves amplement de temps de traiter l'information; l'enseignant devra probablement parler lentement ou faire une pause entre les mots.

L'enseignement du savoir écouter

L'élève autiste a souvent besoin de leçons structurées sur la façon d'écouter. Pour ce faire, l'enseignant doit décomposer l'écoute en plusieurs éléments et renforcer chacun de ces éléments. Par exemple, il doit enseigner à l'élève à se placer face au locuteur, à tourner les yeux vers le locuteur (ce qui ne signifie pas nécessairement d'échanger des regards) et à se placer les mains dans une position prévue. Il y a lieu de féliciter l'élève ou de le récompenser à chaque étape. Il faut cependant se rappeler que pour certains autistes, fixer visuellement le partenaire peut devenir intolérable en raison des multiples sensations qu'une telle attitude suppose d'accumuler.

La compréhension du langage oral

En accompagnant le langage parlé d'objets, d'illustrations, de photos et d'autres moyens visuels pertinents, on peut aider les élèves à en comprendre le sens. Beaucoup d'élèves autistes se servent de la lecture pour mieux comprendre le langage oral plutôt que l'inverse. Les habiletés en lecture revêtent donc une importance toute particulière pour ces élèves.

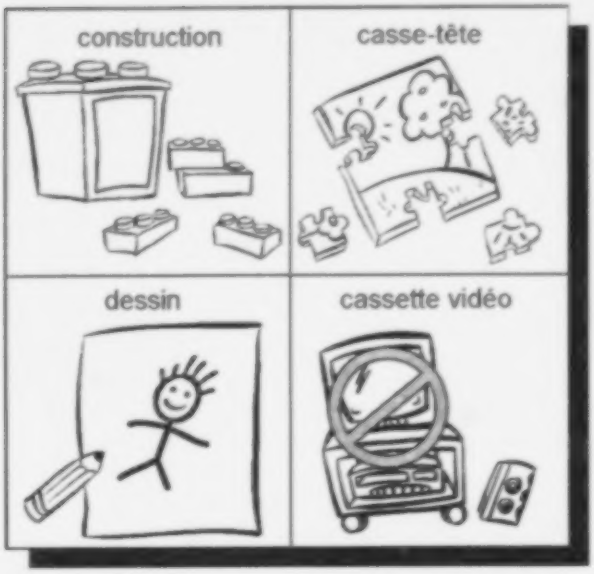
Une façon efficace de faciliter la communication fonctionnelle consiste à offrir des choix contrôlés. Les moyens visuels peuvent être particulièrement utiles pour communiquer un éventail de choix disponibles

Voici quelques exemples de moyens visuels servant à communiquer un éventail de choix.

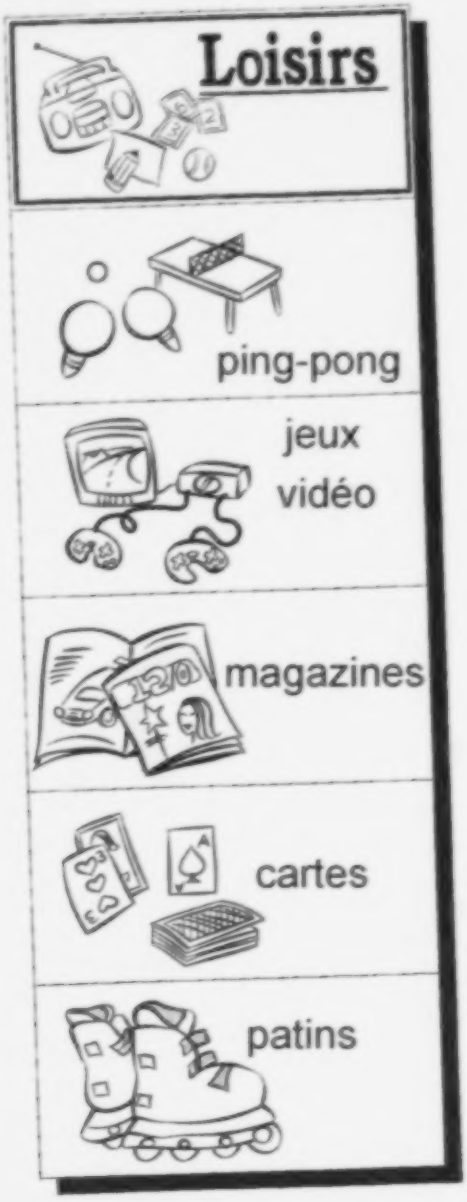
© Alberta Education, Canada, 2005

Moyens visuels pour communiquer ses choix

34



35



36

[34] Reproduit avec la permission de Linda A. Hodgdon. 1995. *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*. Troy (MI), QuirkRoberts Publishing. www.UseVisualStrategies.com, p. 52.

[35] Ibid., p. 52.

[36] Ibid., p. 52.

© Alberta Education, Canada, 2005

Même un élève capable de répéter l'information et doté d'une bonne mémoire ne saisit pas toujours le sens voulu. Il est donc important de vérifier si l'élève a bien compris.

L'expression orale

Bien que beaucoup d'élèves autistes ne développent pas le langage parlé traditionnel, la plupart développent certaines formes de communication. Il est important d'avoir une connaissance approfondie des formes d'expression des élèves et d'ajuster les attentes de communication en conséquence. Si un élève a une expression orale limitée, il faut accepter ses tentatives verbales limitées et ses comportements non verbaux comme des formes de communication. Le dictionnaire de communication personnalisé est un instrument utile pour documenter ce qu'un élève dit et veut dire.

On trouvera un exemple de dictionnaire de communication à l'annexe H, page 183.

Même les élèves qui emploient le langage parlé peuvent éprouver de la difficulté à enrichir leur vocabulaire. Les enseignants doivent enseigner de nouveaux mots dans divers contextes à l'aide d'une approche basée sur le visuel.

L'élève doit savoir :
- que tout a un nom;
- qu'il y a différentes façons de dire la même chose;
- que les mots peuvent avoir leur importance dans plusieurs contextes;
- que l'apprentissage de l'emploi des mots l'aidera à communiquer ses besoins et ses désirs.

L'élève qui a besoin de représentations graphiques pour communiquer doit apprendre que les dessins et les représentations ont un nom et qu'ils peuvent servir à donner des consignes ou à expliquer quoi faire. Cette compréhension est essentielle pour que les systèmes visuels puissent assurer une communication véritable.

Les élèves ont besoin d'une variété de situations d'apprentissage qui encouragent différents types d'expression, comme :
- les demandes,
- la négation,
- les commentaires.

Voici quelques exemples de stratégies basées sur des éléments visuels qui ont pour objectif de favoriser la communication à propos de la journée scolaire de l'élève.

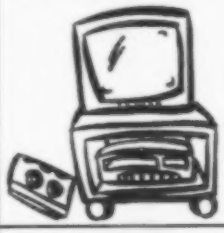
© Alberta Education, Canada, 2005

37

AUJOURD'HUI À L'ÉCOLE

NOM _____

DATE _____

CALENDRIER	EXERCICE	COLLATION	ATELIER
ASSIS À MON PUPITRE	DÉTENTE	CUISINE	MUSIQUE
DÎNER	TÉLÉVISION 	ORDINATEUR	EXCURSION
	MÉNAGE	ARTS	

[37] Reproduit avec la permission de Linda A. Hodgdon. 1995, *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, www.UseVisualStrategies.com, p. 104.

© Alberta Education, Canada, 2005

AUJOURD'HUI À L'ÉCOLE

NOM _____

DATE _____

Notes : _____

_____

_____

[38] Tiré de Picture Communication Symbols (PCS) © 1981–2002, Mayer-Johnson, Inc., Solana Beach (CA). Reproduit avec permission.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les habiletés de communication

Pratiquement toutes les personnes autistes éprouvent de la difficulté avec les aspects pragmatiques de la communication, c'est-à-dire l'interprétation et l'usage du langage en situation sociale. Même les autistes qui possèdent un vocabulaire adéquat et une certaine maîtrise du langage comprennent mal les interactions sociales et conversationnelles[39]. Ils ont tendance à se parler plutôt que parler à autrui.

Il est parfois nécessaire de donner à l'élève un enseignement structuré pour qu'il développe le langage parlé nécessaire au jeu de l'interaction sociale et de la communication. Les jeux structurés qui incorporent les champs d'intérêt de l'élève sont autant d'occasions d'y arriver. L'apprentissage par imitation, l'incitation physique, les signaux visuels et le renforcement peuvent tous servir à faciliter l'attention, l'imitation, la communication et l'interaction. Pour faciliter la communication sociale, on doit structurer les interactions autour des activités préférées et des routines de l'élève, puis encourager les échanges sociaux de communication formels et informels pendant toute la journée.

Les dessins simples sont une stratégie efficace pour enseigner des habiletés conversationnelles. Ces dessins illustrent les paroles et les actions des gens et soulignent ce qu'ils peuvent penser. Les dessins symboliques peuvent servir à représenter des notions de base du dialogue telles que l'écoute, l'interruption, la voix forte ou basse, la parole et les pensées. On peut y incorporer des couleurs qui représentent les émotions[40]. On peut aussi utiliser des images accompagnées de scénarios afin de développer les habiletés conversationnelles et apprendre à communiquer dans des situations et des contextes sociaux spécifiques[41].

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont du mal à comprendre les règles et les messages sociaux subtils et à interpréter la communication non verbale d'autrui. Il peut être utile de donner aux élèves des règles concrètes en les présentant dans un format visuel, en les écrivant ou en les incorporant à un conte social ou à une bande dessinée.

Les élèves ont également besoin d'occasions d'interagir socialement afin de mettre en pratique leurs habiletés à communiquer.

L'écholalie

Certaines personnes autistes font de l'écholalie, soit la répétition littérale de mots ou d'expressions employés par une autre personne. Les jeunes enfants parlent en écholalie dans le cadre du développement normal du langage. Cependant, chez certaines personnes autistes, l'écholalie n'a pas pour but d'intégrer une nouvelle notion ou de préciser sa pensée, mais de jouer avec le son en s'enfermant dans des répétitions de mots voire de phrases plaquées. L'écholalie peut être immédiate ou tardive. La

[39] Hunt, Alwell et Goetz, 1988.
[40] Gray, 1994.
[41] Gray, 1993a; 1993c; 1994.

© Alberta Education, Canada, 2005

personne peut répéter ce qu'elle vient tout juste d'entendre ou ce qu'elle a entendu il y a plus longtemps, parfois des mois ou des années auparavant.

L'écholalie immédiate peut servir d'outil d'enseignement. On peut donner forme à des expressions à imiter par écholalie en utilisant des règles du discours et l'aptitude à l'écholalie pour modéliser le mot juste.[42] Par exemple, si un élève répète une question en écho, l'enseignant peut donner forme à la réponse en modélisant la bonne réponse. Cette stratégie est très individualisée; il est donc à conseiller de consulter un orthophoniste pour obtenir des suggestions spécifiques pour chaque élève.

Les énoncés d'écholalie tardive n'ont parfois aucun sens évident pour l'auditeur. Les élèves ayant des troubles du spectre autistique répètent parfois mot pour mot certaines publicités télévisées. Pour comprendre la fonction de ce comportement langagier, il est utile de le considérer comme un « morceau » mémorisé sans tenir compte du sens. Une situation ou une émotion peut provoquer l'usage de la parole, même si ce qui se dit n'a aucun lien apparent avec la situation. Souvent, l'élève ne comprend même pas ce qu'il répète par écholalie. Dans la mesure du possible, il faut essayer de déterminer quelle situation déclenche l'écholalie et suggérer à l'élève les termes à employer dans cette situation[43]. Par exemple, si un élève répète le scénario d'une publicité de boisson gazeuse, cela peut vouloir dire qu'il a soif. L'enseignant doit vérifier cette possibilité en lui demandant : « Veux-tu boire quelque chose? » Parfois, cependant, il est impossible d'établir un lien logique entre la situation et les énoncés d'écholalie tardive.

Les systèmes de suppléance à la communication

Les systèmes de suppléance à la communication sont bénéfiques à beaucoup d'élèves. Ce genre de système soutient, met en relief ou améliore la façon dont la personne dit quelque chose. On peut s'en servir avec les élèves non verbaux ainsi qu'avec ceux qui sont doués d'expression verbale, mais qui semblent incapables d'utiliser la parole de façon fonctionnelle pour exprimer leurs désirs et leurs besoins. Les systèmes de suppléance à la communication vont des systèmes à faible technologie (qui ne requièrent aucune source d'énergie) aux systèmes à haute technologie (qui requièrent une source d'énergie).

Voici en quoi peuvent consister la suppléance à la communication et la communication alternative :

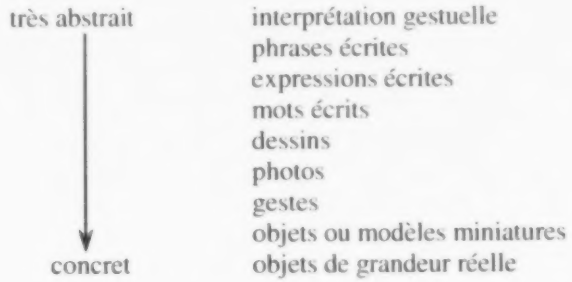
- bouger directement une personne ou un objet pour communiquer (l'élève tire l'enseignant vers la porte quand il veut sortir);
- utiliser des gestes ou des actions corporelles pour transmettre un message (l'élève secoue la tête pour exprimer la négativité);
- utiliser des objets réels pour transmettre des messages (l'élève apporte un manteau pour indiquer qu'il veut rentrer chez lui);

[42] Rydell et Prizant, 1995.
[43] Indiana Resource Center for Autism, 1997.

© Alberta Education, Canada, 2005

- utiliser des représentations graphiques, p. ex., le Système de communication par échange d'images (Picture Exchange System [PECS][44]);
- se servir de sa voix, sans prononcer de mots conventionnels (l'élève dit « ah-ah-ah » pour indiquer le besoin d'aller aux toilettes);
- utiliser des messages écrits en pointant des mots ou en écrivant (l'élève communique à l'aide d'un logiciel de traitement de texte);
- varier l'expression du visage;
- employer un langage gestuel.

La décision de mettre sur pied un système de suppléance à la communication et le choix du type de système doivent se faire judicieusement, en fonction d'une évaluation du niveau d'habileté cognitive, des habiletés, des champs d'intérêt et des habiletés motrices de l'apprenant. On peut illustrer le spectre des choix sur un continuum :



Les parents doivent participer à ces prises de décisions; en effet, pour être efficace, le système de communication doit être instauré de la même façon à l'école et à la maison. Les orthophonistes et autres professionnels du domaine des troubles du spectre autistique et des systèmes de suppléance à la communication sont des sources d'expertise importantes. Le rôle de l'enseignant est de donner suite à la décision et d'aider l'élève à apprendre à se servir du système.

Les parents et les enseignants sont parfois réticents à intégrer à l'apprentissage un système de suppléance à la communication de peur de retarder ou de prévenir le développement du langage parlé. Cependant, les systèmes de suppléance à la communication provoquent souvent un résultat verbal accru parce qu'ils aident l'élève à trouver le mot juste, qu'ils facilitent la production d'énoncés complexes et qu'ils réduisent l'anxiété ressentie par l'élève. Lorsque l'anxiété est réduite, la communication verbale a plus de chances de se produire.

Les recherches récentes sur l'utilisation de la technologie informatique comme moyen de communication et l'apprentissage assisté par ordinateur comme stratégie d'enseignement des habiletés à communiquer ont donné des résultats prometteurs.

[44] Bondy et Frost, 1994.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les stratégies d'enseignement des aptitudes sociales

L'une des principales caractéristiques des troubles du spectre autistique est la déficience sur le plan des interactions et des aptitudes sociales. Les autistes n'apprennent pas automatiquement les règles de l'interaction avec autrui et sont parfois incapables de respecter les règles tacites du comportement social.

Beaucoup de personnes ayant des troubles du spectre autistique fonctionnent sur la base de perceptions erronées qui sont rigides ou prises au pied de la lettre. Il peut être utile de reconnaître ces perceptions erronées pour comprendre le comportement et les besoins de ces personnes dans les situations sociales. Voici des exemples de perceptions erronées :

- les règles ne s'appliquent qu'à une seule situation;
- tout ce qu'une personne dit est nécessairement vrai;
- si on ne sait pas quoi faire, il vaut mieux ne rien faire.

L'élève autiste a souvent de la difficulté à comprendre les situations sociales et le comportement qu'on attend de lui. Il emploie parfois des méthodes d'interaction inefficaces faute d'en connaître de plus appropriées ou parce qu'il est incapable de faire la distinction entre les situations qui appellent un comportement différent. Le phénomène est souvent plus marqué dans la relation de l'autiste avec ses pairs qu'avec un adulte qui sait naturellement s'ajuster aux demandes du sujet.

L'enseignement des aptitudes sociales est essentiel pour les élèves autistes, en plus de constituer un élément crucial des plans d'intervention visant à modifier les comportements difficiles. Afin d'aider les élèves, il faut évaluer attentivement leurs aptitudes sociales afin de déterminer quelles aptitudes sociales enseigner explicitement.

Pour développer ses aptitudes sociales, l'élève a besoin d'occasions de participer et d'interagir dans divers milieux naturels regroupant des modèles, des signaux et des stimulus naturels ainsi que des renforçateurs fonctionnels[45]. La mise en situation dans un milieu intégré offre des possibilités de modelage sur les pairs et d'interactions sociales. Il faut donc planifier des occasions d'interactions sociales réussies. L'élève bénéficiera de milieux intégrés où ses camarades de classe peuvent servir de modèles à suivre et offrir un éventail d'occasions sociales. Voici une liste d'idées d'échanges sociaux à effectuer en classe[46].

Idées d'activités à la table

- Demander à un élève de distribuer des marqueurs aux autres en demandant à chacun : « Quelle couleur veux-tu? »
- Demander à un élève de demander à des camarades : « Comment te sens-tu aujourd'hui? » et de trouver l'image qui représente cette émotion.
- Créer des projets d'art en groupe.

[45] McGee, Morrier et Daly, 1999.
[46] Adapté avec la permission de Philip Strain. *The LEAP Outreach Project: Information on Social Skills Programming*, s.d.

© Alberta Education, Canada, 2005

- Créer une affiche comportant d'un côté l'illustration d'une maison et de l'autre, l'illustration d'une école. Au début de la journée, les photos de tous les élèves sont sous l'image de la maison. Chaque jour, charger un élève de distribuer les photos à ses camarades à leur arrivée pour qu'ils les placent sous l'illustration de l'école.

Idées d'activités au cercle

- Demander à un élève d'accueillir les autres élèves en leur disant bonjour ou en leur tapant dans la main quand ils entrent dans le cercle.
- Utiliser des marionnettes pour enseigner des scénarios sociaux et le programme d'aptitudes sociales.
- Inventer une chanson « Voilà ce que je peux faire… » où chaque élève appelé doit imiter l'action motrice du premier élève.
- Demander à un élève de donner des renforçateurs à ses camarades de classe (autocollants, estampe sur la main).
- Jumeler les élèves pour les activités de danse et de mouvement.
- Faire circuler un accessoire visuel pour une chanson de groupe, ou un jeu, comme une pomme de terre en plastique, pour le jeu de la *Patate chaude*.

Le jeu pour faire semblant

- Proposer un petit scénario et, après avoir donné des rôles, inviter l'enfant à jouer l'histoire en modifiant progressivement puis en interchangeant les rôles.

Idées pour les transitions

- Demander à chaque élève de trouver un camarade avec qui prendre le rang pour aller dehors.
- Demander à chaque élève de demander à un camarade de participer à une activité.

Idées pour les centres d'apprentissage

- Favoriser les activités en petits groupes en limitant le nombre de centres.
- Au moment de ranger, demander à un élève de donner les jouets à un autre qui les range.
- Créer des projets de groupe.
- Demander aux élèves de travailler deux par deux à l'ordinateur; l'un choisit quoi chercher et l'autre active la souris. Les encourager à échanger de rôle et inventer un symbole signifiant « mon tour » pour les élèves non verbaux.

Idées pour les périodes calmes

- Demander aux élèves de lire un livre avec un camarade.

Idées d'activités à l'extérieur

- Jumeler les élèves pour qu'ils jouent ensemble pendant les cinq premières minutes de la récréation.

© Alberta Education, Canada, 2005

Idées d'activités motrices en groupe

- Incorporer au moins une activité pour laquelle les élèves ont besoin d'un partenaire, p. ex., le jeu de la brouette.

Idées diverses

- Demander aux élèves de complimenter une amie ou un ami et d'écrire leur compliment dans un cœur.
- Observer les gestes positifs des élèves et les noter sur des découpures en forme de wagons ou de traces de pas, puis les coller au mur. L'objectif consiste à remplir la classe de mots gentils et de bonnes actions.

Les aptitudes sociales sont souvent considérées comme la déficience principale associée aux troubles du spectre autistique. Il est souvent nécessaire d'enseigner aux élèves autistes des aptitudes de base à la conscience et à l'interaction sociale, comme la tolérance des autres dans un milieu, avant de passer aux aptitudes avancées, comme le processus de tour de rôle et le partage. Plusieurs aptitudes à l'interaction sociale sont essentielles à l'obtention de résultats positifs à long terme, notamment l'habileté à s'orienter lorsqu'une personne tente d'attirer l'attention de l'élève, l'échange de regards, la tolérance de la présence d'autrui dans l'espace physique, les aptitudes à imiter, le jeu en parallèle, le partage et les comportements d'amitié. Avant d'enseigner des aptitudes sociales de plus haut niveau, comme les comportements d'amitié, il faut d'abord enseigner des aptitudes préalables comme l'échange de regards.

En général, les modèles et les occasions visant à développer les aptitudes sociales ne suffisent pas. L'élève autiste a besoin d'un enseignement explicite pour développer des aptitudes sociales et comprendre les situations sociales. Plusieurs pratiques prometteuses visent à aider les élèves autistes à perfectionner leurs aptitudes sociales.

Les occasions d'établir des contacts significatifs avec les pairs

Voici pour les enseignants quelques exemples d'occasions d'établir un contact avec les pairs :

- faire participer les élèves aux activités d'apprentissage partagées;
- jumeler chaque élève à une ou un camarade pour circuler dans les corridors, jouer dans la cour d'école et faire d'autres activités non structurées;
- varier le jumelage de temps à autre et selon les activités, afin de prévenir la dépendance;
- faire participer les pairs à l'enseignement individualisé;
- jumeler les élèves de différents groupes d'âge : un élève plus âgé avec un élève autiste;
- jumeler les élèves en vue des évènements spéciaux de l'école telles les assemblées et les réunions de clubs;
- encourager la participation des élèves aux activités parascolaires.

Lorsqu'on jumelle des élèves de groupes d'âge différents, il faut s'assurer que les élèves autistes les plus âgés sont également jumelés à un élève et reçoivent le soutien nécessaire à leur réussite.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les moyens visuels et l'enseignement des aptitudes sociales

Les stratégies visuelles sont extrêmement utiles à l'enseignement des aptitudes sociales. Elles offrent une représentation statique et concrète des comportements et peuvent servir à enseigner et à susciter une variété d'aptitudes sociales :

- les conventions sociales, p. ex., accueillir quelqu'un, demander une permission, bien se tenir à table, s'excuser;
- les aptitudes à la survie sociale, p. ex., faire la queue, s'adapter aux routines de transition, respecter les règlements de l'école;
- les aptitudes interactives, p. ex., jouer ou parler à tour de rôle, partager ses jouets ou participer à des activités avec d'autres, maintenir et respecter l'espace personnel, amorcer les interactions;
- les situations sociales nouvelles ou posant un défi, p. ex., se perdre, adopter un comportement approprié à une assemblée ou à un concert.

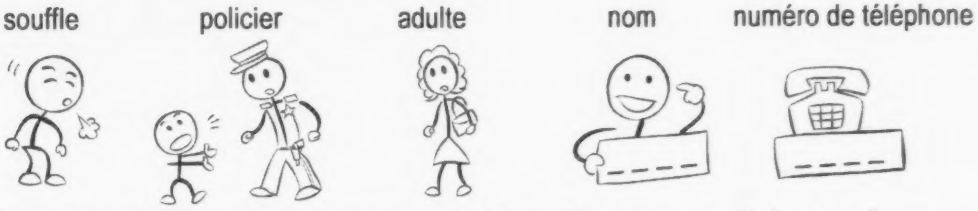
Voici deux exemples de moyens visuels qui facilitent l'acquisition d'aptitudes sociales. Le premier peut servir à enseigner les étapes nécessaires pour obtenir l'attention de quelqu'un. Dans l'exemple suivant, la tâche se divise en étapes discrètes, représentées par des images et des mots. Le deuxième exemple présente visuellement un script social. Les scripts sociaux donnent de l'information sur la façon d'aborder un problème ou de se comporter dans une situation sociale particulière. Ils peuvent également indiquer les mots précis que l'élève peut employer dans cette situation.

47 ©1999 LinguiSystems, Inc. Reese, Pam Britton & Nena C. Challenner. *Autism & PDD: Social Skills Lessons (Getting Along–Social Interactions)*, p. 16). Reproduit avec permission de LinguiSystems, Inc., 1–800–PRO IDEA.

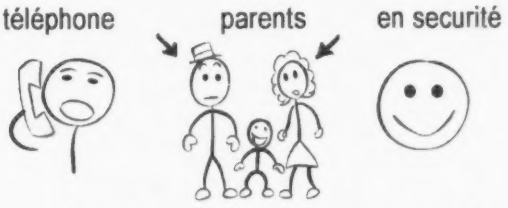
 © Alberta Education, Canada, 2005

Script social – Quoi faire quand je suis perdu.

Je suis perdu. Je ne suis pas à la maison. Je ne peux trouver ma mère ou mon père.



Je devrais prendre une bonne respiration. Dire à un policier ou à un adulte mon nom et mon numéro de téléphone.



Ils vont téléphoner à mes parents. Mes parents vont venir me chercher. Je serai en sécurité.

Les contes sociaux

L'utilisation de contes sociaux est une méthode courante dans l'enseignement des aptitudes sociales[49]. Le conte social décrit une situation sociale; il comprend des signaux sociaux et des réponses écrites qui correspondent à des situations particulières à chaque élève. Le conte social peut remplir divers objectifs :

- présenter un changement et une nouvelle routine;
- expliquer les raisons du comportement d'autrui;
- enseigner les aptitudes sociales particulières à une situation;
- faciliter l'enseignement de nouvelles habiletés d'apprentissage.

[48] Tiré de Picture Communication Symbols (PCS) © 1981–2002, Mayer-Johnson Inc., Solana Beach (CA). Reproduit avec permission.
[49] Gray, 1993a.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les parents, les enseignants et d'autres fournisseurs de services peuvent inventer des contes sociaux. Ces contes sont utiles aux élèves dont le niveau de fonctionnement cognitif permet de comprendre l'histoire. Un enfant illettré peut écouter les contes sur audiocassette ou « lire » des histoires présentées en images. Pour donner un résultat positif, le conte social doit décrire une situation du point de vue de l'élève, enseigner à l'élève à adopter le comportement approprié et être écrit pour la voix de l'élève, à la première personne du singulier.

Le processus commence par la détermination des besoins de l'élève à partir de l'observation et de l'évaluation. Après avoir identifié une situation problématique, l'auteur observe la situation et tente de saisir le point de vue de l'élève, c'est-à-dire ce qu'il voit, entend et ressent. L'auteur écrit ensuite le conte du point de vue de l'élève, à un niveau de compréhension approprié, au moyen d'énoncés descriptifs, directifs et perspectifs. Les énoncés descriptifs donnent des renseignements sur le milieu, l'activité et les personnes concernées. Les directives sont des énoncés positifs sur la réponse désirée. Les énoncés perspectifs décrivent les réactions possibles d'autrui.

- Le livret comportant une à deux phrases par page est un bon format. Chaque page ne doit traiter qu'une seule notion principale.

Exemple

Utiliser l'ordinateur à tour de rôle

p. 1 Si j'attends mon tour pour utiliser l'ordinateur, les autres élèves m'aimeront encore plus. (énoncé directif)

p. 2 Tout le monde aime avoir son tour à l'ordinateur. (énoncé perspectif)

p. 3 Quand les autres élèves utilisent l'ordinateur, je reste calme et j'attends mon tour. (énoncé directif)

p. 4 Quand j'ai fini de me servir de l'ordinateur, les autres élèves peuvent l'utiliser. Ça ne me dérange pas, parce que je sais que je pourrai l'utiliser demain. (énoncé descriptif)

p. 5 Si j'attends mon tour pour utiliser l'ordinateur, tout le monde sera heureux. (énoncé perspectif)

Il existe trois méthodes de base pour la mise en œuvre des contes sociaux[50].

- Si l'élève sait lire, un adulte lit le conte deux fois, puis l'élève le lit à son tour. Par la suite, l'élève relit le conte chaque jour.
- Si l'élève ne sait pas lire, on peut enregistrer le conte sur cassette en signalant, p. ex., par le son d'une cloche, qu'il faut tourner la page. L'élève apprend à lire les contes quotidiennement à l'aide de symboles, de dessins ou de photos qui donnent un sens à chaque conte.
- Afin d'incorporer la modélisation, on peut aussi filmer les contes. On enregistre alors la lecture à haute voix du conte en présentant les pages à l'écran, une à la fois.

[50] Gray et Garand, 1993.

© Alberta Education, Canada, 2005

On peut améliorer l'efficacité des contes sociaux en faisant en même temps de la formation aux aptitudes sociales, des jeux de rôle et d'autres formes d'enseignement direct, p. ex., décomposer les aptitudes sociales complexes en éléments d'habileté, enseigner chaque élément individuellement en précisant les incitations et les commentaires.

L'enseignement des règles sociales essentielles

Si l'élève comprend les règles de base associées à une situation donnée, il pourra s'adapter au contexte social, prévenir les crises d'anxiété et réduire sa dépendance à des comportements d'adaptation indésirables. Les élèves ayant des troubles du spectre autistique auront probablement besoin d'un enseignement direct sur les aptitudes sociales indispensables suivantes.

- *Savoir attendre*. Des signaux visuels, comme des objets, des images et des mots écrits peuvent donner à l'élève de l'information concrète qui associe l'attente à une situation.
- *Procéder à tour de rôle*. Cette aptitude peut s'enseigner à l'aide de contes sociaux, d'images, de pictogrammes, de jeux alternés ou de jeux de rôles. Il est parfois nécessaire de donner des consignes à l'élève et de lui demander de s'exercer à procéder à tour de rôle.
- *Faire la transition*. L'utilisation de contes sociaux et les avertissements donnés à l'aide de signaux visuels peuvent aider l'élève à faire la transition d'une activité à une autre. La transition peut être particulièrement difficile si l'élève n'a pas terminé son activité.
- *Changer de sujet*. Certains élèves restent sur le même sujet et semblent incapables de parler d'autre chose ou encore, refusent de changer de sujet. Tout se passe comme si l'information ne parvenait pas à s'effacer de la mémoire. Les règles visuelles, les délais établis et les renforcements peuvent aider les élèves à savoir quand il vaut mieux changer de sujet.
- *Terminer sa tâche*. L'élève peut apprendre à utiliser les signaux extérieurs en observant et en imitant le comportement d'autres élèves. Il est parfois nécessaire d'utiliser un chronomètre et des méthodes pour aider l'élève à s'autoévaluer.
- *Prendre l'initiative*. Les contes sociaux accompagnés de photos ou d'illustrations sont particulièrement utiles pour enseigner à l'élève comment approcher les autres, faire des demandes, entrer dans un jeu, dire bonjour ou quitter une situation.
- *Faire preuve de souplesse*. Les systèmes visuels peuvent servir à expliquer des changements concrètement. Si on se sert d'horaires séquentiels ou de routines illustrées, on pourra enlever, rayer ou remplacer l'illustration ou le symbole pertinent.
- *Garder le silence*. Les moyens visuels peuvent servir à enseigner les comportements caractéristiques d'un élève tranquille et les règles applicables à certaines situations.

L'appui des pairs

Les pairs d'un élève autiste peuvent l'aider à perfectionner ses aptitudes sociales. Les enseignants devront peut-être interpréter la communication non verbale ou expliquer qu'une activité spécifique est difficile pour un

élève et indiquer aux pairs ce qu'ils peuvent faire pour aider leur camarade. Cela se fait de façon formelle ou informelle. L'enseignant peut montrer aux jeunes enfants à utiliser des accessoires spécifiques pour établir et maintenir une interaction avec un camarade ayant des troubles du spectre autistique. L'enseignant doit renforcer le rôle des pairs, tout comme il renforce les interactions sociales des élèves autistes. Il est impératif que les pairs comprennent les effets que leurs attitudes, leurs commentaires et leurs actions ont sur les autres élèves.

Les pairs peuvent aider à élaborer des stratégies visant à améliorer les aptitudes sociales des élèves autistes. Le *Pivotal Response Training (PRT)* est une technique qui a porté fruit dans l'élargissement des interactions, des initiatives, des variations du jeu avec jouets et de l'usage du langage[51]. Le PRT cible les comportements susceptibles d'influer sur les grands secteurs de fonctionnement. Cette approche vise à enseigner aux camarades de classe à utiliser des stratégies pour :

- obtenir l'attention;
- donner des choix afin de maintenir la motivation;
- jouer avec différents jouets;
- modéliser des comportements sociaux;
- renforcer les essais;
- encourager la conversation;
- prolonger une conversation;
- procéder à tour de rôle;
- décrire un jeu.

Les enseignants se doivent de renseigner les pairs sur les troubles du spectre autistique et de leur donner des conseils sur la façon d'interagir avec les élèves autistes. Il est important que les parents participent à la décision de discuter du trouble de leur enfant. Ils pourraient voir le matériel à l'avance ou participer à la présentation.

Les groupes de formation sur les aptitudes sociales

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique peuvent apprendre des aptitudes sociales en petits groupes. Divers programmes et ressources de formation sur les aptitudes sociales sont disponibles.

Les programmes de formation sur les aptitudes sociales comprennent habituellement des évaluations que les enseignants peuvent faire pour déterminer les habiletés que l'élève devraient acquérir. En général, les activités d'apprentissage comprennent :

- la détermination de l'aptitude et de ses composantes et du moment adéquat pour la mettre en pratique;
- la démonstration de l'aptitude par l'exemple;
- des jeux de rôle;
- des occasions de s'exercer;
- des stratégies de généralisation.

[51] Pierce et Schreibman, 1997.

© Alberta Education, Canada, 2005

Même si ces programmes ne sont pas conçus uniquement à l'intention particulière des élèves autistes, les enseignants peuvent les modifier et les utiliser avec les adaptations et l'aide appropriées. Il leur faudra peut-être mettre l'accent sur des stratégies particulières pour faciliter la généralisation des aptitudes ciblées.

Les groupes récréatifs intégrés

Les groupes récréatifs intégrés donnent aux jeunes enfants ayant des troubles du spectre autistique des occasions d'interagir avec des pairs de leur âge et offrent un milieu naturel pour l'enseignement auxiliaire d'aptitudes sociales. Le groupe récréatif est une situation naturelle où l'enfant utilise le langage pour exprimer ses désirs, s'habituer à la proximité d'autres enfants et imiter des interactions sociales.[52]

L'enseignement d'habiletés d'autocontrôle

Le but ultime pour tous les élèves, y compris ceux qui ont des troubles du spectre autistique, consiste à accroître leur participation autonome à des milieux variés grâce à des aptitudes sociales efficaces. L'enseignement de méthodes d'autocontrôle aux élèves ayant des fonctions cognitives supérieures constitue une façon d'accroître leur indépendance[53]. L'autocontrôle consiste à enseigner aux élèves comment se comporter afin d'obtenir un renforcement positif. Selon certaines études, la collecte des données d'autocontrôle augmente les comportements désirés. L'exactitude de l'autocontrôle peut ne pas être aussi importante que le processus et la prise de conscience qu'elle crée chez les élèves. Voici les processus d'enseignement de l'autocontrôle.

1. Définir les comportements cibles que les élèves peuvent eux-mêmes contrôler.
2. Déterminer quels renforçateurs sont efficaces pour chaque élève.
3. Créer une méthode d'autocontrôle pour aider les élèves à faire la collecte des données, p. ex., un tableau, un autocollant ou un compteur facile à employer.
4. Enseigner aux élèves les comportements cibles et la façon d'appliquer la méthode d'autocontrôle pour enregistrer leur rendement.
5. Augmenter l'indépendance des élèves en réduisant graduellement l'intervention adulte et en faisant en sorte que les élèves gèrent eux-mêmes leurs comportements.

L'appui aux amitiés

Idéalement, l'objectif du perfectionnement des aptitudes sociales spécifiques est de permettre aux élèves ayant des troubles du spectre autistique d'interagir avec autrui dans divers milieux et de faciliter le développement de perspectives et de relations sociales. Les élèves qui possèdent des aptitudes sociales de base ont parfois encore de la difficulté à établir des liens avec les autres et à maintenir des interactions avec leurs pairs. Pour faciliter les interactions sociales, l'enseignant peut :

- aider les élèves à se joindre à un club scolaire et leur offrir l'appui nécessaire à une participation entière;

Pour plus de détails sur la façon de favoriser l'amitié entre pairs, voir les pages 120 à 122.

[52] Wolfberg et Schuler, 1993.
[53] Dunlap et al., 1991; Koegel et al., 1992.

© Alberta Education, Canada, 2005

- enseigner aux élèves à observer les autres et à suivre leur exemple;
- encourager les jeux coopératifs;
- modéliser la façon d'établir des rapports avec autrui et enseigner cette aptitude aux élèves de la classe;
- encourager les amitiés prospectives;
- s'amuser avec les élèves durant les pauses;
- réaliser des projets et des activités qui illustrent les qualités d'un bon ami;
- aider les élèves à comprendre les émotions en leur enseignant directement à lire le visage et le langage corporel des gens et à réagir aux signaux qui indiquent diverses émotions.

L'enseignement des habiletés fonctionnelles

L'un des objectifs fondamentaux de l'éducation est que tous les élèves acquièrent les habiletés nécessaires pour fonctionner dans le monde avec le plus d'autonomie possible. Cela est particulièrement important pour les élèves autistes qui ont également des retards cognitifs, puisqu'ils éprouvent parfois beaucoup de difficultés à développer leur autonomie fonctionnelle.

Les habiletés ciblées pour un élève qui a des besoins dans le domaine de l'acquisition des habiletés fonctionnelles devraient être précisées dans le PIP de l'élève. Les approches et les stratégies pédagogiques employées pour d'autres domaines peuvent s'appliquer aussi à l'enseignement des habiletés fonctionnelles.

Dans le monde de l'adaptation scolaire, les éducateurs ont mis sur pied une variété de modèles pour les domaines des habiletés fonctionnelles. Ces modèles diffèrent sous certains aspects, mais en principe, ils comprennent tous cinq domaines :

- les soins domestiques ou personnels (l'autogestion de la santé et de l'hygiène);
- les habiletés d'apprentissage fonctionnelles;
- les habiletés professionnelles;
- les aptitudes sociales, notamment sur le plan des loisirs;
- les aptitudes à la vie communautaire, y compris les voyages et l'utilisation de services.

L'école et la famille doivent coordonner la planification de l'enseignement des habiletés fonctionnelles afin d'assurer la cohésion et l'efficacité entre l'enseignement à la maison et à l'école. Puisque certaines de ces habiletés englobent des domaines personnels, il faut faire preuve de sensibilité et de tact dans leur enseignement.

L'autogestion de la santé et de l'hygiène

Les types de stratégies pédagogiques employés pour la communication et les aptitudes sociales peuvent s'appliquer à l'enseignement dans le domaine de l'autogestion de la santé. Les élèves autistes, particulièrement ceux qui ont une déficience intellectuelle, ont souvent besoin d'un

 © Alberta Education, Canada, 2005

enseignement direct en ce qui concerne l'hygiène personnelle, les soins de toilette et l'habillement. L'apprentissage de la propreté est un domaine qui demande parfois beaucoup de planification et de consignes. La planification des repas, la préparation des aliments et même la façon de manger peuvent représenter une part importante du programme d'un élève. Les habiletés domestiques nécessaires pour vivre de façon autonome, comme faire le lavage et s'occuper des vêtements et du nettoyage, peuvent être enseignées ou renforcées dans le cadre du programme scolaire. Le fait de savoir gérer son argent et d'établir un budget sont des habiletés essentielles pour les élèves plus âgés.

Les habiletés d'apprentissage fonctionnelles

L'aptitude à recourir aux habiletés d'apprentissage de base comme la lecture, l'écriture et les mathématiques dans des situations de la vraie vie est un autre aspect important du développement des habiletés fonctionnelles chez beaucoup d'élèves autistes.

Sur le plan de la lecture, il est important que l'élève sache :
- reconnaître son nom;
- lire un calendrier et un horaire simple;
- décoder les panneaux indicateurs d'usage courant, p. ex., sur la porte des toilettes;
- suivre des séquences simples d'écritures et d'images, p. ex., des recettes, des tâches expliquées étape par étape;
- lire une carte simple;
- associer des images et des objets en fonction d'étiquettes, p. ex., trouver des articles sur une liste d'achat.

Les habiletés fonctionnelles en écriture comprennent :
- signer son nom;
- reproduire des modèles;
- dresser de petites listes, p. ex., listes d'achat;
- dessiner des formes reconnaissables.

Plusieurs habiletés fonctionnelles peuvent s'enseigner dans le domaine des mathématiques :
- combiner la valeur des pièces de monnaie, p. ex., compter la monnaie;
- distribuer du matériel ayant une correspondance un pour un, p. ex., s'assurer qu'il y a suffisamment de napperons pour chaque personne à table;
- regrouper les objets selon une quantité prédéterminée, p. ex., insérer cinq feuilles par trousse;
- utiliser une calculatrice;
- utiliser des outils de mesure, p. ex., tasse graduée, règle, balance;
- comprendre les notions associées à la quantité, p. ex., plus/moins, pareil, plus grand que, etc.

L'élève doit également apprendre à communiquer des renseignements personnels, comme son nom, sa date de naissance, son adresse et son numéro de téléphone.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les habiletés professionnelles

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique ont généralement besoin d'acquérir les habiletés de base requises dans le monde du travail. Ces habiletés sont vastes et recoupent tous les autres domaines.

Un adulte autonome doit pouvoir :

- être ponctuel et fiable, c'est-à-dire se présenter au travail;
- suivre les méthodes de travail et terminer les tâches qui lui sont assignées;
- suivre un certain rythme de travail;
- comprendre l'exécution des tâches;
- respecter les consignes de sécurité;
- accepter les directives et les corrections;
- répondre poliment aux autorités;
- faire le ménage régulièrement;
- porter des vêtements appropriés à son travail et soigner son apparence;
- occuper convenablement ses temps libres sur le lieu de travail.

L'enseignant doit enseigner des habiletés professionnelles aux élèves très tôt. En enseignant aux jeunes élèves à respecter les routines et à faire les activités par eux-mêmes, on favorise le développement d'aptitudes professionnelles plus tard au cours de la vie.

Les aptitudes aux loisirs

Les programmes d'enseignement destinés aux élèves autistes comprennent souvent une composante récréative, car les élèves ont souvent besoin d'aide pour savoir comment occuper leur temps libre de façon positive. Pour un adulte ayant des déficiences qui l'empêchent de se trouver un emploi, les loisirs représentent une partie importante de la routine quotidienne. Il incombe à la famille et au personnel de l'école de déterminer et de créer des occasions de faire participer activement l'élève à la vie de tous les jours.

Il est également important de trouver des activités que les élèves prendront plaisir à faire à la maison. Certains ont besoin de soutien et d'instructions pour :

- utiliser la télévision, la chaîne stéréo et le magnétoscope;
- s'occuper des animaux;
- jouer des jeux;
- coudre, tricoter ou faire de l'artisanat;
- faire des exercices.

Les aptitudes à la vie communautaire

La sécurité est une préoccupation importante pour bien des élèves autistes. Il est essentiel de considérer les questions de sécurité dans la planification destinée aux élèves en voie d'acquérir leur autonomie dans la collectivité. On peut notamment considérer les domaines suivants :

- utiliser les transports en commun;
- trouver des services communautaires, comme la piscine, le centre récréatif, la banque;

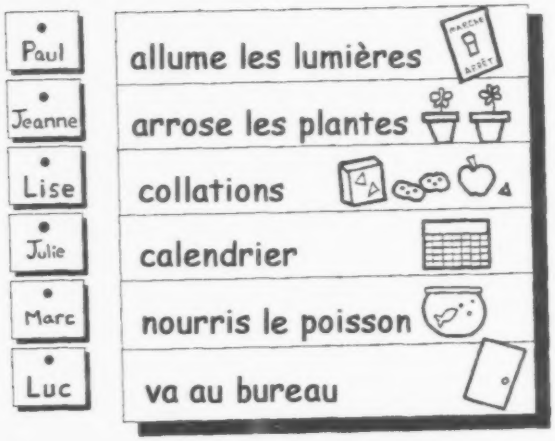
© Alberta Education, Canada, 2005

- comprendre les règles de la circulation des piétons et la notion de circulation;
- utiliser les installations publiques, comme les toilettes;
- acquérir des habiletés nécessaires lorsqu'on prend un repas au restaurant, p. ex., choisir et commander un repas.

L'utilisation de moyens visuels

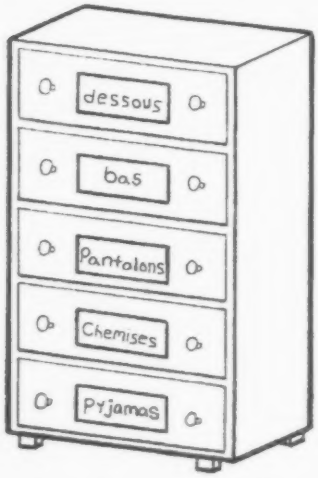
Les exemples suivants illustrent le recours à des stratégies visuelles pour favoriser l'acquisition d'habiletés fonctionnelles permettant de suivre des routines, d'effectuer des efforts autonomes, d'organiser du matériel et d'effectuer des tâches domestiques.

Aide-mémoire [54]



Routine du matin [55]

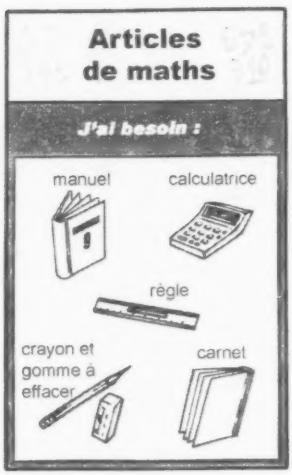
Organisation [56]



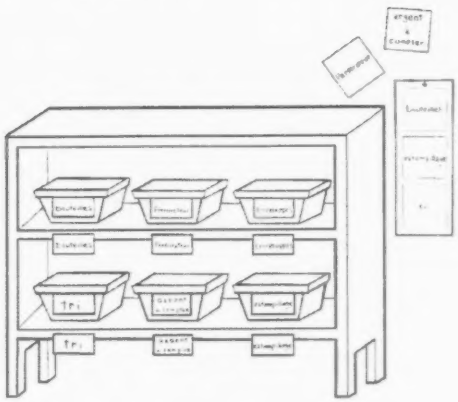
[54] Reproduit avec la permission de Linda A. Hodgdon. 1995. *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*. Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, www.UseVisualStrategies.com, p. 50.
[55] Ibid., p. 40.
[56] Ibid., p. 97.

© Alberta Education, Canada, 2005

Articles de maths [57]



Organisation [58]



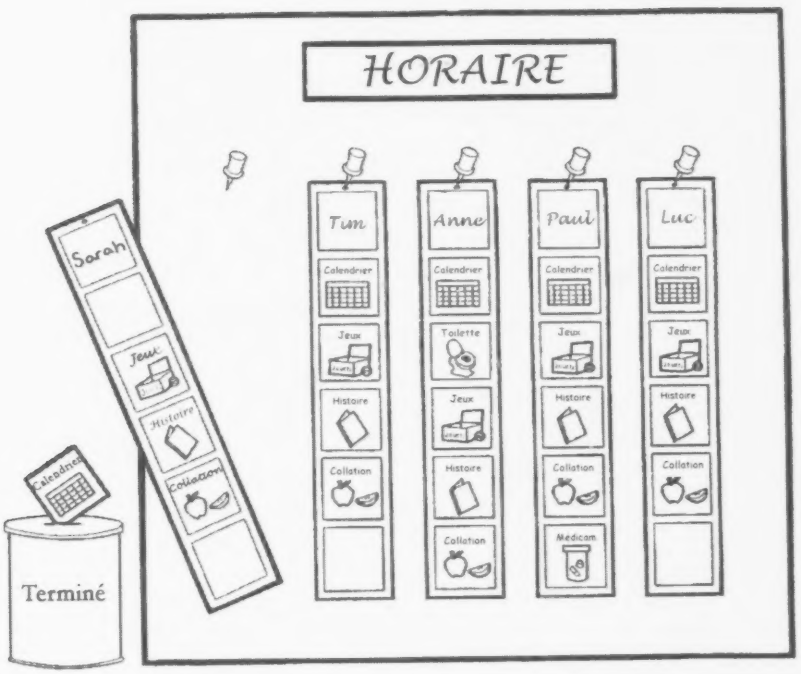
Horaire de la semaine[59]

Horaire [60]

[57] Reproduit avec la permission de Linda A. Hodgdon. 1995. *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, www.UseVisualStrategies.com, p. 97.
[58] Ibid., p. 97.
[59] Ibid., p. 97.
[60] Ibid., p. 30.

© Alberta Education, Canada, 2005

Horaire de groupe [61]



[61] Reproduit avec la permission de Linda A. Hodgdon. 1995. *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, www.UseVisualStrategies.com, p. 32.

© Alberta Education, Canada, 2005

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Chapitre 6 : La gestion des comportements difficiles

« Le plan de soutien du comportement est un document conçu pour modifier le comportement des adultes en espérant que si le comportement des adultes change, celui de l'élève changera aussi. »

Horner et Sugai, 1999

Un comportement peut avoir pour but :
- *d'attirer l'attention;*
- *d'éviter une situation ou d'y échapper;*
- *d'obtenir quelque chose;*
- *d'atteindre la stabilisation;*
- *de viser le jeu.*

Durand et Crimmins, 1988

Les élèves ayant des troubles du spectre autistique manifestent souvent des comportements inadéquats et difficiles, et ne réagissent pas toujours aux méthodes disciplinaires conventionnelles. Pour assurer l'efficacité des activités pédagogiques, il est parfois nécessaire de commencer par gérer le comportement des élèves. Souvent, les troubles de comportement représentent la principale préoccupation des enseignants et des parents, parce qu'ils perturbent l'apprentissage de tous les élèves de la classe et l'harmonie de la famille. Il faut parfois élaborer des plans systématiques pour modifier les comportements.

Il est important que les plans d'intervention du comportement reposent sur une compréhension des caractéristiques des troubles du spectre autistique, ainsi que sur une connaissance des forces et des besoins de chaque élève. Pour réussir la mise en œuvre des plans d'intervention, il est essentiel de comprendre que tous les comportements ont une fonction communicative.

Le plan d'intervention du comportement s'élabore au moyen d'un processus coopératif de résolution de problèmes mettant à contribution toutes les personnes jouant un rôle important dans la vie de l'élève, dont les parents, les enseignants, les intervenants en éducation spécialisée et les aides-élèves. Le processus peut également inclure d'autres personnes comme le directeur, le psychologue, le consultant en counselling comportemental, l'orthophoniste ou l'ergothérapeute. Il est primordial que, dans le plan final, on tienne compte de l'espace, du matériel et du personnel disponibles en classe. Le plan ne sera efficace que s'il est mis en œuvre de façon constante. Si un élève requiert un type d'intervention spécifique, p. ex., offrir un renforcement tangible par tranches de 30 minutes, il peut être nécessaire de penser à une série de façons créatives d'incorporer l'intervention, sans perturber la routine de la classe, p. ex., demander à l'élève de sortir de la classe au moment de son renforcement.

Le renforcement des comportements positifs

Il est recommandé d'utiliser le schéma théorique du renforcement des comportements positifs lors de l'élaboration d'un plan d'intervention. Le plan de renforcement des comportements positifs débute par une analyse du comportement fonctionnel. Cette analyse a pour objectif de déterminer les conditions qui déclenchent ou qui font durer les comportements difficiles ainsi que les conditions associées aux comportements souhaités. Le plan de renforcement des comportements positifs met l'accent sur la prévention, l'adaptation et l'enseignement de comportements appropriés.

© Alberta Education, Canada, 2005

L'analyse du comportement fonctionnel comprend généralement les étapes suivantes :[62]

1. la détermination du comportement à cibler;
2. l'analyse de la fonction du comportement et des facteurs contributifs;
3. la détermination d'un comportement de remplacement;
4. la mise au point de stratégies qui favorisent les comportements positifs;
5. la mise au point de stratégies qui réduisent l'incidence des comportements négatifs;
6. l'élaboration du plan d'intervention du comportement;
7. l'évaluation du plan d'intervention du comportement.

On peut effectuer une analyse systématique du comportement fonctionnel sur plusieurs jours ou selon un processus de résolution de problèmes ou de remue-méninges moins systématique se déroulant en une seule séance.

1. La détermination du comportement à cibler

Si l'élève adopte divers comportements difficiles ou perturbateurs, il sera nécessaire d'établir des priorités et de déterminer le type de comportement à modifier en premier lieu. On peut difficilement essayer de décourager plusieurs comportements négatifs en même temps. Il est également essentiel de déterminer si un comportement donné est vraiment problématique. Au moment d'établir des priorités, posez-vous les questions suivantes :

- Le comportement met-il la vie de quelqu'un en danger?
- Le comportement est-il très nuisible à l'apprentissage?
- Le comportement est-il dangereux pour autrui?
- Le comportement endommage-t-il le matériel?
- Le comportement nuit-il à l'acceptabilité sociale?
- Le comportement pose-t-il problème depuis un bon moment?
- Le comportement déclenche-t-il trop de réactions à l'intérieur du groupe?

2. L'analyse de la fonction du comportement et des facteurs contributifs

La fonction ou l'objectif d'un comportement ne va pas toujours de soi. Il faut souvent « jouer au détective » et procéder à une évaluation fonctionnelle. L'évaluation fonctionnelle repose sur le principe que tout comportement a une fonction. Souvent, le comportement observé n'est que la pointe de l'iceberg et le résultat direct de difficultés et de problèmes sous-jacents. Par exemple, les élèves autistes peuvent manifester des comportements observables, comme le fait de crier pour rien, qui sont liés à des facteurs sous-jacents, comme l'incapacité de moduler la fonction d'alerte, le manque d'aptitude à attirer l'attention, le désir d'obtenir une forte rétroaction auditive, l'impulsion caractérielle limitée ou encore, l'ennui ou la frustration associés à l'activité en cours.

[62] Dalrymple et Porco, 1997.

© Alberta Education, Canada, 2005

Puisque les élèves autistes ont souvent beaucoup de difficultés à exprimer efficacement leurs pensées et leurs désirs, il est important de considérer la fonction communicative possible d'un comportement donné. Par exemple, le comportement négatif de l'élève peut avoir n'importe laquelle des fins suivantes :

- attirer l'attention;
- communiquer un besoin ou un désir;
- obtenir une conséquence tangible;
- s'échapper d'une situation déplaisante;
- entraîner une conséquence sensorielle;
- aider l'élève à s'autocontrôler;
- énoncer un commentaire ou faire une déclaration;
- relâcher la tension;
- faire comme d'habitude.[63]

On peut obtenir de l'information sur l'évaluation fonctionnelle :

- en révisant le dossier scolaire de l'élève;
- en interrogeant les personnes qui connaissent l'élève, comme les aides-élèves ou les membres de la famille;
- en observant et en notant les données relatives au comportement.

En communiquant régulièrement avec la famille de l'élève, on peut obtenir des renseignements précieux. Le personnel de l'école et les familles élaborent souvent un système de communication, comme un journal de bord ou un livre que l'élève apporte à la maison et à l'école. Les renseignements fournis par la famille peuvent s'avérer extrêmement utiles pour déterminer la fonction du comportement problématique.

Il est souvent nécessaire de recourir à une démarche plus structurée pour évaluer le comportement fonctionnel. Nous allons examiner deux modes d'intervention courants : la méthode des ACC et l'utilisation d'un instrument de mesure tel que l'échelle d'évaluation motivationnelle.

La méthode des ACC

Cette méthode consiste à analyser les ACC, c'est-à-dire les *antécédents*, les *comportements* et les *conséquences* associées au comportement.

- Les antécédents sont les moments de la journée, les gens, les endroits ou les évènements présents dans le milieu avant la manifestation du comportement cible. Il peut s'agir de « déclencheurs lents », soit des évènements-cadres qui augmentent la probabilité que le comportement se manifeste, ou de « déclencheurs rapides », c'est-à-dire des évènements qui semblent précéder immédiatement le comportement d'une façon prévisible.

[63] Donnellan et al., 1984; Durand et Crimmins, 1988.

© Alberta Education, Canada, 2005

On peut donc classer les antécédents en deux catégories : les déclencheurs rapides et les déclencheurs lents.

- Les déclencheurs rapides sont des évènements dont le début et la fin sont discrets et qui semblent provoquer ou favoriser un comportement spécifique de façon immédiate : un bruit intense, une tâche spécifique, une consigne spécifique, le retrait d'un objet, etc.
- Les déclencheurs lents sont des évènements qui ne surviennent pas immédiatement avant le comportement, mais qui semblent encourager la personne à adopter un comportement spécifique, comme des problèmes de santé ou un changement de routine.

- Les comportements :
  - Il faut tenir compte de la fréquence, de l'intensité et de la durée du comportement.
  - Il est important d'être spécifique; p. ex., les cris peuvent avoir une intensité et une durée variables, et le fait de crier n'est pas nécessairement un comportement à cibler s'il est de faible intensité.
- Les conséquences sont les évènements qui surviennent directement après le comportement. Il est important de distinguer deux types de conséquences différents :
  - les conséquences planifiées, qui sont imposées à la suite d'un comportement négatif;
  - les conséquences imprévues, p. ex., les évènements réels qui surviennent à la suite du comportement. Exemple : une enseignante décide de ne pas prêter attention à un élève qui profère des jurons (conséquence imposée), pendant que les camarades de l'élève se moquent de lui (évènement réel). Souvent, les conséquences imprévues ont un plus grand impact sur le comportement que les conséquences planifiées.

Le tableau suivant est un exemple d'analyse du comportement fonctionnel. Il s'agit du cas fictif d'un élève du premier cycle du secondaire atteint du syndrome d'Asperger. Chaque jour, cet élève explose de colère et perturbe l'ambiance de la classe. En conséquence, l'élève est exclu d'un certain nombre de cours.

© Alberta Education, Canada, 2005

On trouvera un exemplaire vierge de la Grille d'observation du comportement et de collecte des données à l'annexe I, page 184.

Antécédents	Comportement	Conséquences
Déclencheurs rapides : • Taquineries des camarades • Tests de durée fixe • Activités comportant beaucoup d'écriture • Activités d'écriture ou de réflexion ouvertes • Obtention d'une note inférieure à la moyenne *Déclencheurs lents :* • Manque d'aptitude à s'organiser • Problème d'impulsion caractérielle • Incapacité d'interpréter les situations sociales • Difficulté avec le langage abstrait ou métaphorique • Manque de motricité fine	• Maladresse dans la motricité fine • Abus verbal – crie des obscénités – menace de blesser les autres • Refus de terminer son travail • Sortie sans permission de la classe • Automutilation	• Avertissement de l'enseignant • Autres taquineries de ses camarades • Expulsion de la classe ou de l'école • Discussion individuelle avec l'enseignant, l'aide-élève ou l'administration • Tâches non terminées

Le fait de noter les ACC associés à un comportement spécifique permet de répondre aux questions suivantes :

1. Quand et où le comportement se produit-il habituellement?
2. Dans quelles circonstances le comportement ne se produit habituellement pas?
3. Que se passe-t-il habituellement dans l'entourage de l'élève au moment où le comportement se produit?
4. En général, qui est présent ou près de l'élève quand le comportement se produit?

Ces renseignements aident l'équipe à formuler des hypothèses ou des théories sur la raison du comportement difficile de l'élève. Dans l'exemple ci-dessus, il est possible que l'élève fasse des crises pour éviter d'effectuer des tâches qu'il croit trop difficiles. Cette théorie s'appuie sur la démonstration de la relation entre certains types de tâches (p. ex., les activités comportant beaucoup d'écriture) et l'occurrence du comportement cible. La théorie peut aussi s'appuyer sur une connaissance des conditions et des évènements associés au comportement. En arrivant à comprendre la fonction du comportement par rapport aux évènements contextuels, les membres de l'équipe pourront choisir des interventions sur lesquelles ils pourront exercer un contrôle et qui auront une forte probabilité de réussite.

© Alberta Education, Canada, 2005

On trouvera à l'annexe J, pages 185-186, un modèle de l'échelle d'évaluation de la motivation (Durand et Crimmins, 1988).

L'échelle d'évaluation de la motivation

L'échelle d'évaluation de la motivation permet de déterminer si un élève affiche un certain comportement afin d'obtenir une rétroaction sensorielle précise, l'attention d'autrui ou une récompense tangible ou encore, pour éviter des tâches qu'il n'aime pas faire.

Quelle que soit la méthode de collecte de données employée, il est important de souligner qu'un élève peut afficher le même comportement dans diverses situations pour des raisons différentes. La fonction du comportement peut également évoluer au fil du temps. Dans l'exemple de l'élève fictif du premier cycle du secondaire, il est probable que le comportement vise à éviter des tâches qu'il trouve difficiles. Cependant, il est également possible que dans certaines situations, ce même comportement soit renforcé par l'attention individuelle d'un adulte immédiatement après la crise. Par conséquent, il est important que l'analyse du comportement soit un processus continu. Il est essentiel de réexaminer continuellement l'analyse et d'adapter les méthodes, au besoin.

3. La détermination d'un comportement de remplacement

L'évaluation fonctionnelle du comportement sert de base à l'élaboration de plans d'intervention du comportement. Le succès des plans d'intervention repose davantage sur les stratégies d'enseignement et les stratégies proactives que sur les stratégies correctives.

Après avoir déterminé l'objectif du comportement, il est possible de trouver un autre comportement plus approprié qui donnera le même résultat. Par exemple, si un élève jette par terre le matériel qui se trouve sur son pupitre pour éviter de faire une tâche complexe, il faudra peut-être lui enseigner une façon plus acceptable de refuser ou de remettre à plus tard les activités qui ne lui plaisent pas, ou encore lui enseigner à demander de l'aide poliment.

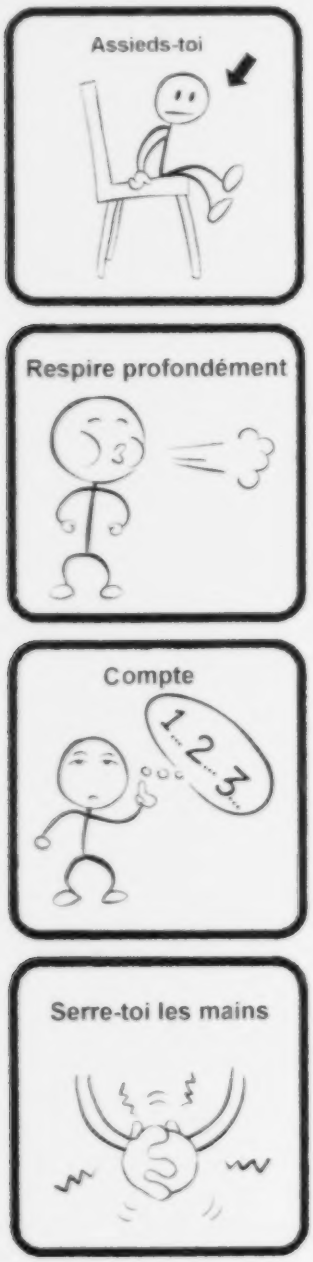
Il faut centrer l'intervention sur l'enseignement plutôt que sur la discipline. L'intervention a pour objectif d'accroître le recours par l'élève à une solution de rechange en lui donnant des moyens adéquats d'atteindre le même objectif. Les comportements de remplacement sont généralement des moyens de communication ou d'interaction plus efficaces.

On ne peut présumer que l'élève possède les aptitudes nécessaires pour adopter des comportements de remplacement. Il faut généralement recourir à l'enseignement systématique et au renforcement. Dans la plupart des cas, il vaut mieux combiner l'enseignement de comportements de remplacement à des stratégies de conditionnement positif.

© Alberta Education, Canada, 2005

Les exemples ci-dessous illustrent l'emploi de moyens visuels dans l'enseignement des stratégies de maîtrise de la colère et des techniques de relaxation.

Stratégie de maîtrise de la colère [64]



[64] Adapté de Picture Communication Symbols (PSC) © 1981–2002, Mayer-Johnson Inc., Solana Beach (CA). Reproduit avec permission.

© Alberta Education, Canada, 2005

Techniques de relaxation[65]

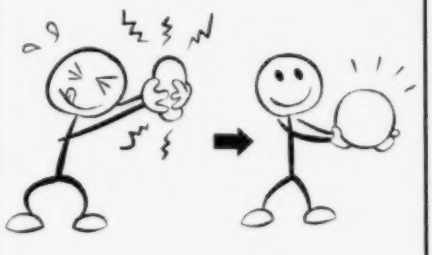
Mon livre de relaxation

Mettre une photo de l'enfant ici.

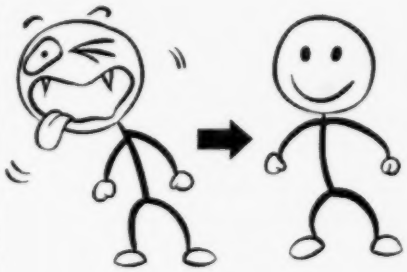
Nom : _____

1. Tiens la balle et serre-la très fort.

Maintenant, relâche-la et détends-toi...

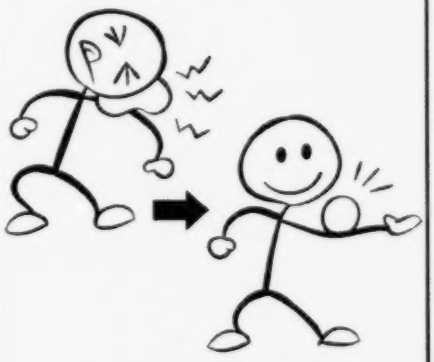


2. Fais une grimace.



Maintenant, relâche et détends-toi...

3. Serre la balle avec ton épaule.



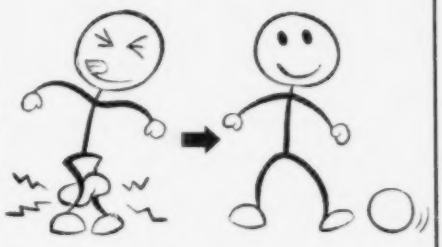
Maintenant, relâche et détends-toi...

[65] Reproduit avec l'autorisation de Ellen Yack, Shirley Sutton et Paula Aquilla. 1998. *Building Bridges Through Sensory Integration*. Weston, (ON), Building Bridges Through Sensory Integration, p. 77, 79, 81 et 83.

© Alberta Education, Canada, 2005

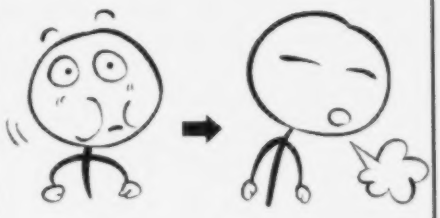
Techniques de relaxation (suite) [66]

4. Serre la balle avec tes genoux.



Maintenant, relâche-là et détends-toi....

5. Retiens ton souffle.



Expire et détends-toi....

6. Maintenant, tu es souriant et détendu.

J'ai bien réussi.

_____.

[66] Reproduit avec l'autorisation de Ellen Yack, Shirley Sutton et Paula Aquilla. 1998. *Building Bridges Through Sensory Integration* Weston (ON). Building Bridges Through Sensory Integration, p. 77, 79, 81 et 83.

4. L'élaboration de stratégies qui favorisent les comportements positifs

L'adaptation du milieu

On peut atténuer ou éliminer les comportements difficiles en apportant des changements au milieu physique ou en modifiant la routine de la classe. L'évaluation et l'analyse d'un comportement indiquent généralement qu'un comportement tend à se manifester dans des lieux spécifiques, lors d'activités particulières, dans certaines conditions ou au cours d'interactions avec certaines personnes. Des adaptations au milieu permettent parfois de diminuer la fréquence du comportement. Il n'est toutefois pas nécessaire d'adapter radicalement la classe ou la routine entière pour accommoder un seul élève. Bien souvent, des adaptations mineures suffisent à influer sur le comportement.

Voici quelques moyens d'adapter le milieu :

- éliminer les stimulus qui distraient l'élève;
- diminuer les apports sensoriels;
- incorporer des expériences sensorielles calmantes à l'horaire quotidien;
- effectuer des changements dans l'organisation matérielle;
- remettre à l'élève un horaire précis et prévisible;
- prévoir une période de détente ou une séance d'exercice pendant la pause avant d'aborder une situation difficile;
- alterner les tâches ardues et les plus faciles;
- offrir des choix à l'élève;
- permettre à l'élève de faire fréquemment ses activités préférées et d'interagir avec ses pairs;
- désigner un lieu de détente pour l'élève.

Pour plus de détails sur la façon d'aborder les problèmes sensoriels, se reporter aux pages 53 à 60.

Les approches positives et proactives

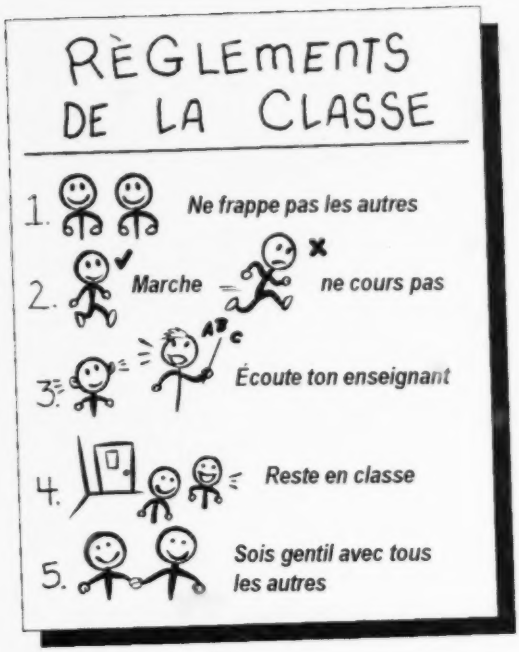
En général, il est plus efficace pour l'enseignant de mettre l'accent sur le développement de comportements positifs que sur l'élimination de comportements négatifs. Voici en quoi consiste une approche positive :

- enseigner des habiletés de communication essentielles en fonction de l'habileté de chaque élève, p. ex., demander, refuser, protester, etc.;
- enseigner des aptitudes sociales qui ne s'apprennent pas simplement en observant les autres;
- déterminer les fonctions des comportements mal adaptés et enseigner des comportements de remplacement appropriés;
- proposer des moyens visuels de clarifier les consignes et enseigner de nouvelles notions et aptitudes;
- se servir de contes sociaux pour enseigner le comportement à adopter dans une situation problématique;
- donner à l'élève un horaire clair, qui permettra de le préparer aux transitions et aux changements;

© Alberta Education, Canada, 2005

- enseigner à l'élève à faire des choix et lui donner des occasions d'en faire;
- enseigner à un niveau approprié à chaque élève;
- surveiller les réactions de l'élève à son milieu, et l'adapter au besoin;
- récompenser un comportement adéquat par un renforcement personnalisé;
- enseigner des techniques de relaxation;
- diminuer progressivement les incitations afin de favoriser le fonctionnement autonome;
- exprimer des attentes claires à l'égard du comportement;
- utiliser des moyens visuels appropriés pour aider l'élève à comprendre les attentes.

Exemples[67] :



Il est recommandé de surveiller l'élève afin de déceler les signes d'accroissement de l'anxiété et de déterminer les facteurs environnants qui peuvent leur être associés. Par exemple, si le jeu social accroît le stress de l'élève, il peut s'avérer utile de lui offrir des occasions de jouer tout seul. Cela ne veut pas dire que l'on devrait abandonner l'objectif visant à favoriser les jeux interactifs avec les pairs. Cependant, on peut réduire la durée de l'interaction d'un élève avec ses camarades si cette interaction le rend anxieux.

[67] Reproduit avec l'autorisation de Linda A. Hodgdon. 1995, *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, www.UseVisualStrategies.com, p. 71.

© Alberta Education, Canada, 2005

Au fil du temps, on pourra prolonger les contacts avec les autres élèves dans le cadre d'un programme d'enseignement d'aptitudes sociales et d'appui dans les situations interactives.

Les stratégies de renforcement

Il est souvent nécessaire d'élaborer un système d'incitation ou de renforcement pour motiver l'élève à adopter des comportements appropriés et à éviter les comportements mal adaptés. Il peut être utile de se poser la question suivante : « Quel avantage y a-t-il à participer à cette activité? » Si, du point de vue de l'élève, il n'y a aucun avantage évident, pourquoi ne pas essayer d'en inventer un?

Afin d'être efficaces, les récompenses ou les renforçateurs choisis doivent être attrayants et motivants pour l'élève. Cependant, ce qui est motivant pour un élève ne l'est pas toujours pour les autres. L'attrait d'une récompense spécifique peut diminuer au fil du temps; il est donc nécessaire de faire alterner les récompenses ou d'en choisir de nouvelles régulièrement. Certains élèves réagissent positivement quand ils savent exactement ce qu'ils vont recevoir en retour; d'autres sont plus motivés par une récompense surprise. Il est donc souvent efficace de présenter à l'élève un choix de renforçateurs et de le laisser choisir celui pour lequel il va travailler.

Se reporter au tableau « Ce que j'aime ou ce que je n'aime pas », à l'annexe F, page 181, et la Liste de contrôle des renforçateurs de l'école, à l'annexe G, page 182.

Il existe plusieurs types de renforcement :

- *le renforcement social* – prodiguer une attention positive à l'élève;
- *le renforcement d'une activité ou d'un privilège* – donner à l'élève des occasions de faire les activités qu'il préfère;
- *le renforcement matériel ou tangible* – offrir à l'élève les objets qu'il désire.

En général, le renforcement social est considéré comme le type de renforcement le plus naturel, tandis que le renforçateur alimentaire est considéré comme le moins naturel. Il est souvent difficile de récompenser l'élève en lui donnant une gâterie, parce que les autres élèves en voudront aussi. Quand on élabore un programme de renforcement, il est important de déterminer la forme de renforcement la plus naturelle qui soit assez puissante pour motiver l'élève à adopter des comportements positifs ou à éviter des comportements négatifs. Si l'enfant est très jeune, particulièrement si ses besoins de développement ou de comportement sont complexes, il sera parfois nécessaire de lui offrir d'abord des récompenses alimentaires ou des occasions d'adopter un comportement stéréotypé ou autostimulant. Même si l'objectif final consiste à réduire la fréquence des comportements stéréotypés et à diminuer le recours aux renforçateurs alimentaires, il faudra peut-être appliquer ce principe pendant la première phase d'enseignement. Au fur et à mesure que les aptitudes de l'élève se perfectionneront et que ses champs d'intérêt s'élargiront, on pourra offrir des formes de renforcement plus naturelles. Avant d'avoir recours aux récompenses alimentaires, il

 © Alberta Education, Canada, 2005

faut effectuer l'inventaire des renforcements afin de déterminer quels autres renforçateurs sont possibles.

L'enseignant doit féliciter l'élève au moment de lui présenter un renforçateur. Il ne faut surtout pas oublier d'être le plus précis possible dans ses éloges. Il est beaucoup plus informatif de dire à un élève : « J'aime la façon dont tu es assis à ton pupitre » que de lui dire : « Tu te comportes bien ».

Après avoir déterminé quels renforçateurs sont efficaces, l'enseignant doit décider comment et quand donner un renforcement à l'élève. On peut grouper les stratégies de renforcement en trois catégories générales : le renforcement de l'adoption d'un comportement positif, le renforcement de l'évitement d'un comportement négatif et l'accumulation de jetons.

- *Le renforcement de l'adoption d'un comportement positif*
  - L'élève reçoit un renforcement chaque fois qu'il fait preuve d'un comportement positif.

    Exemple : L'élève montre un symbole signifiant « pause » à l'enseignant; ce dernier lui permet d'écouter de la musique comme renforcement pour avoir communiqué adéquatement son besoin de faire une pause.

- *Le renforcement de l'évitement d'un comportement négatif*[68]
  - L'élève reçoit un renforcement pour s'être abstenu d'afficher un comportement négatif cible pendant une période de temps prédéterminée.

    Exemple : L'enseignant fait un crochet à côté du nom de l'élève si ce dernier s'abstient de crier pendant cinq minutes de suite. Chaque fois que l'élève crie, le chronomètre est remis à zéro. Lorsque l'élève aura accumulé 10 crochets, il pourra écouter son baladeur.

  - L'élève reçoit un renforcement pour avoir évité d'afficher un comportement négatif cible pendant une tâche spécifique.

    Exemple : L'élève reçoit un autocollant pour s'être abstenu de tout comportement agressif ou automutilations, par exemple, coups donnés sur la tête, durant le cercle du matin.

  - L'élève reçoit un renforcement pour avoir affiché peu de comportements négatifs cibles.

    Exemple : Au début du cours de maths, l'élève reçoit cinq symboles représentant un ordinateur. Chaque fois qu'il crie, l'enseignant lui confisque un symbole. L'élève peut jouer à l'ordinateur s'il lui reste au moins un symbole à la fin du cours. L'enseignant réduit progressivement le nombre de symboles donnés au début du cours.

[68] Donnellan et al., 1984.

© Alberta Education, Canada, 2005

- *L'accumulation de jetons*
  - L'enseignant remet à l'élève des jetons de poker ou des pièces de un cent si l'élève adopte des comportements adéquats et il les lui confisque s'il affiche des comportements négatifs. L'élève peut ensuite échanger les jetons accumulés contre des activités ou des objets de son choix.

    Exemple : L'élève reçoit un cent de l'enseignant chaque fois qu'il communique avec les autres en utilisant sa « voix intérieure ». Il lui confisque une pièce chaque fois qu'il crie. À la fin de la journée, l'élève pourra acheter du temps à l'ordinateur Il doit « payer » un cent par minute.

À mesure que l'élève progresse, l'enseignant doit s'efforcer de diminuer les renforcements. Il peut :
- utiliser des formes de renforcement plus naturelles;
- augmenter les attentes;
- réduire la forme des renforcements offerts ou leur quantité.

Le besoin de renforçateurs externes se réduit de beaucoup quand l'élève participe à une activité qui l'intéresse ou dans laquelle il excelle. Bien qu'il faille des efforts et de la créativité pour déterminer et structurer des activités susceptibles d'intéresser les élèves autistes, ces efforts favorisent des apprentissages de bien meilleure qualité et une atténuation des comportements dérangeants.

Comment aider l'élève à développer sa maîtrise de soi

L'enseignement devra peut-être mettre l'accent sur l'élaboration de stratégies de gestion de la colère et de maîtrise de soi. Le recours aux contes sociaux pour enseigner la maîtrise de soi dans certaines situations s'avère utile pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique.

La répétition d'images cognitives[69] est une autre méthode visuelle d'enseignement de la maîtrise de soi. Cette stratégie utilise des moyens visuels dans le cadre d'un programme personnalisé. On présente à l'élève des images et des scripts d'une séquence de comportements et on lui donne l'occasion de pratiquer à répétition ces comportements en les accompagnant d'un renforcement immédiat. Voici la marche à suivre.

1. Déterminer les comportements à atténuer, p. ex., crier en réaction à un bruit intense.
2. Déterminer les antécédents du comportement indésirable, comme le jeu bruyant dans le gymnase, et donner à l'élève d'autres façons plus adéquates d'affronter la condition antécédente, comme porter un casque d'écoute pour étouffer le stimulus.

[69] Groden et LeVasseur, 1995.

© Alberta Education, Canada, 2005

3. Déterminer les renforçateurs qui suivront le comportement approprié, p. ex., une gâterie spéciale à la fin du cours d'éducation physique.
4. Montrer à l'élève des représentations graphiques ou photographiques de la suite d'évènements et lui donner des consignes à l'aide d'images afin qu'il se familiarise avec la séquence antécédent-comportement-renforçateur.
5. Répéter la séquence en la renforçant à l'aide d'images avant de passer à une situation stressante.
6. Utiliser la séquence dans les situations où l'élève a du mal à se maîtriser et garder les images près de soi afin de les lui rappeler au besoin.

On trouvera des stratégies favorisant l'indépendance et la maîtrise de soi aux pages 46, 47 et 77.

5. L'établissement de stratégies qui réduisent l'incidence des comportements négatifs

La stratégie la moins restrictive, la moins aversive

L'enseignant ne doit jamais appliquer des conséquences négatives avant d'avoir prouvé l'inefficacité des formes positives de programmation. Il est essentiel de documenter l'efficacité de toutes les méthodes comportementales pour justifier le recours à d'autres mesures. L'élaboration et la mise en œuvre des interventions doit toujours garantir la sécurité des élèves et du personnel et le respect de la dignité et des droits fondamentaux des élèves. Il est également essentiel d'inviter les parents à participer aux discussions et aux décisions concernant l'application de conséquences négatives.

Ce sont les stratégies de conditionnement positif mettant l'accent sur le développement des compétences de l'élève et permettant d'adapter le milieu physique, le matériel et l'enseignement en conséquence qui facilitent le mieux un changement de comportement à long terme. Cependant, il faudra parfois prévoir comment réagir à certains comportements afin de maintenir l'ordre et la sécurité dans la classe. Une intervention corrective ou basée sur les conséquences ne se met pas en œuvre de manière isolée. Elle doit s'accompagner de programmes complémentaires de renforcement qui inciteront l'élève à éviter d'adopter un comportement négatif.

Il est essentiel que tous les participants se préparent à réagir à des comportements spécifiques avec cohésion, en appliquant les mêmes conséquences. Le personnel chargé de mettre en œuvre les plans doit posséder les bonnes compétences et connaître les principes du comportement. En général, il existe trois types principaux de stratégies correctives :

- l'indifférence face au comportement;
- la réorientation du comportement;
- le retrait des renforcements ou le temps d'arrêt.

© Alberta Education, Canada, 2005

L'indifférence planifiée face aux comportements difficiles peut convenir aux comportements bénins. Si le comportement est motivé par le désir d'attirer l'attention, toute réaction risque de l'encourager. Si le comportement semble avoir pour fonction d'attirer l'attention, on pourra enseigner à l'élève des façons appropriées d'attirer l'attention. Il peut être difficile de faire comme si un comportement ne s'était pas produit en classe, surtout s'il nuit à l'apprentissage. Il importe alors d'éviter que l'élève reçoive des encouragements involontaires d'autres sources, ses pairs par exemple.

La réorientation est un élément vital du plan d'intervention. Si un comportement est inacceptable, il faut que l'élève sache ce qu'on attend d'autre de lui et qu'on lui communique clairement ces attentes. Les moyens visuels comme les pictogrammes sont souvent utiles. La réorientation s'emploie en combinaison avec des stratégies de conditionnement positif. Il s'agit d'enseigner à l'élève d'autres comportements plus appropriés et de lui donner l'occasion de les mettre en pratique.

On désigne parfois le retrait d'un renforcement sous le nom de temps d'arrêt (*time-out*). Le temps d'arrêt s'avère une stratégie efficace de gestion du comportement si on l'utilise bien et qu'on l'incorpore à un plan global visant à promouvoir le développement des comportements désirés. Quand un élève est anxieux ou vexé, il peut être nécessaire qu'il s'écarte de la situation et se calme pour qu'une réorientation ou l'enseignement de comportements de remplacement soit possible. On peut combiner cette méthode à des stratégies de conditionnement positif, en enseignant par exemple à l'élève à reconnaître qu'il devient anxieux et à s'écarter lui-même des situations avant de perdre la maîtrise de son comportement. Puisque le retrait du milieu d'apprentissage est une forme d'intervention restrictive et sérieuse, il faut réserver cette méthode aux cas où les interventions moins restrictives se sont avérées inefficaces. L'enseignant doit toujours utiliser le temps d'arrêt avec précaution et documenter le processus soigneusement.

Il existe deux types principaux de temps d'arrêt.

- *Le temps d'arrêt en classe* : On retire l'élève d'une activité ou d'un groupe de manière qu'il puisse continuer d'observer les autres, sans toutefois participer à leurs activités.
- *Le temps d'arrêt à l'extérieur de la classe* : On retire l'élève d'une activité ou d'un groupe, sans qu'il puisse observer les autres ou participer à l'activité. Il peut s'agir d'envoyer l'élève dans le corridor ou dans un coin isolé. Pour assurer la sécurité, il est essentiel de placer l'élève sous surveillance pendant toute la durée du temps d'arrêt.

Il est important de souligner que beaucoup d'élèves ayant des troubles du spectre autistique préfèrent l'isolement. De fait, certains élèves adoptent intentionnellement des comportements négatifs

 © Alberta Education, Canada, 2005

pour éviter les situations de groupe et les tâches structurées. En général, les conséquences du temps d'arrêt ne sont efficaces que si l'élève a l'impression de rater des expériences positives qui se passent en même temps.

L'enseignant doit décrire clairement les procédures du temps d'arrêt dans le plan d'intervention personnalisé et le plan de comportement, et les communiquer à l'élève, à ses parents et aux administrateurs. Avant de mettre un plan en œuvre, l'enseignant doit obtenir l'autorisation de l'administration et des parents. Il est essentiel d'évaluer l'efficacité de la procédure sur une base régulière.

Il ne faut jamais appliquer isolément des conséquences comme le temps d'arrêt. Il est important d'élaborer un plan général de gestion du comportement qui s'articule autour de soutiens positifs de comportements, afin de motiver l'élève à adopter des comportements appropriés et à éviter les comportements indésirables (voir les exemples des plans de soutien à la fin de ce chapitre).

L'intervention à tenir en cas de crise

La meilleure façon d'affronter une crise consiste à se doter d'une bonne planification pour prévenir les crises. Cependant, certains élèves ayant des troubles du spectre autistique peuvent devenir très agités. Dans un tel cas, il vaut mieux préparer un plan d'intervention en cas de crise. Tout le personnel qui travaille avec l'élève autiste, et peut-être même quelques élèves de sa classe, devraient être au courant du plan et le comprendre. Idéalement, le plan d'intervention en cas de crise est élaboré par l'ensemble de l'équipe de planification, y compris les membres de la famille de l'élève. Ce plan peut comprendre :

- une description des signaux indiquant l'amorce d'une situation de crise;
- une stratégie de protection de l'élève, des pairs et du personnel contre les blessures, applicable à tous les contextes où une crise pourrait survenir;
- une description des étapes de l'intervention correspondant à chaque étape de l'intensification du comportement difficile;
- la prestation de la formation nécessaire au personnel chargé d'exécuter le plan, ce qui comprend des occasions de s'exercer à pratiquer les interventions requises;
- la tenue d'un dossier qui servira à surveiller le recours au plan de gestion des crises et à évaluer son efficacité.

Il peut être approprié de permettre à l'élève d'adopter des comportements répétitifs et stéréotypés dans des situations stressantes, puisque ce comportement est parfois un mécanisme d'adaptation. Même si l'objectif consiste à enseigner des moyens plus appropriés de gérer son stress, le comportement répétitif est tout de même préférable à l'agression.

© Alberta Education, Canada, 2005

L'intervention physique n'est pas une stratégie de gestion du comportement, mais plutôt une technique de conduite à tenir en cas de crise. L'intervention physique n'a pas pour but d'abaisser la fréquence ou la gravité des comportements négatifs, mais d'assurer la sécurité des élèves. Ce type d'intervention ne se pratique qu'en cas d'urgence, en présence d'un problème de sécurité. Il incombe à l'enseignant de se renseigner auprès de l'administrateur sur les interventions approuvées dans leur conseil scolaire, la formation disponible et la documentation requise. Seul le personnel ayant reçu une formation spécifique peut tenter de réaliser une intervention physique.

Les réactions face aux comportements répétitifs

Les comportements répétitifs représentent souvent une source de préoccupation pour les parents et les enseignants. Cependant, comme l'a dit un parent d'élève autiste, c'est à chacun de choisir ses défis. Ce n'est peut-être pas faire bon usage du temps d'enseignement et de l'effort que d'essayer d'éliminer un comportement répétitif particulier, alors que les élèves ont tant d'autres choses à apprendre. On ne peut donc pas éliminer totalement ces comportements, mais on peut les atténuer et, dans certaines situations, les remplacer par des choix plus convenables. Un comportement répétitif comme le fait de se balancer, de tourner sur soi-même ou de faire des mouvements en arrière pour se frapper la tête répond à un besoin important chez l'élève. Si un élève adopte un comportement répétitif pour se calmer, on pourra lui enseigner d'autres méthodes de relaxation qui fournissent la même rétroaction sensorielle. Dans certains cas, il convient de trouver d'autres sources de stimulation pour satisfaire les besoins sensoriels de l'élève. Il faut parfois donner à l'élève le temps et l'espace nécessaires à ses comportements répétitifs, jusqu'à ce qu'il maîtrise des stratégies de relaxation.

La grande fréquence de comportements répétitifs ou l'augmentation soudaine de cette fréquence sont souvent le signe que l'élève éprouve des difficultés qu'il est incapable de communiquer.

Les suggestions suivantes vous aideront à réduire ou à remplacer les comportements répétitifs.

- Enseigner des comportements de remplacement semblables, mais plus acceptables sur le plan social.
- Offrir à l'élève des expériences sensorielles variées au cours de la journée.
- Lorsque le comportement se manifeste, essayer de détourner l'attention de l'élève vers une autre activité.
- Négocier les lieux et les moments où les actions répétitives sont acceptables. L'accès contrôlé à une activité peut diminuer l'envie insatiable de s'y adonner; il y a lieu de l'inclure à l'horaire prévu plutôt que de le faire dépendre d'un bon comportement.

© Alberta Education, Canada, 2005

- Réduire graduellement la durée permise des comportements répétitifs.
- Surveiller l'intensité du comportement répétitif afin d'évaluer le niveau de stress subi par l'élève.
- Permettre à l'élève d'adopter un comportement répétitif pour se calmer dans une situation d'urgence.
- Consigner, durant toute la journée, la fréquence et l'intensité des comportements répétitifs. L'enseignant peut se servir de ces données pour planifier les interventions.

6. L'élaboration d'un plan d'intervention portant sur le comportement

Une fois que l'équipe a déterminé les comportements qui nécessitent une intervention ainsi que les facteurs contributifs, les comportements de remplacement désirés et les stratégies d'enseignement et de gestion, elle peut planifier les interventions. Ce plan est à inclure en annexe au PIP de l'élève.

Le plan écrit présente le changement de comportement souhaité, les adaptations environnementales, les stratégies de renforcement positif et les stratégies correctives, afin de maintenir la cohésion de la démarche de tous les participants. Ce plan est particulièrement important pour assurer la cohésion à la maison et à l'école, dans les différents milieux de l'école et dans les situations où on fait appel à du personnel supplémentaire pour travailler avec l'élève.

Il est important, voire même essentiel, de bâtir un plan à partir de la connaissance progressive de l'élève, connaissance qui ne peut s'effectuer que par une observation des comportements quotidiens et des problèmes qui peuvent éventuellement apparaître à la maison. Il faut déterminer à l'avance la date de révision des objectifs du comportement et élaborer un processus visant à évaluer l'efficacité des plans d'intervention.

Pour les élèves en milieu inclusif, il est important de considérer la façon dont on mettra le plan en œuvre, sans déranger les autres élèves, sans déprécier l'élève autiste ni priver les autres élèves de la classe des ressources qui leur sont destinées. Voici quelques suggestions à cet égard :

- Élaborer des programmes de renforcement subtil qui n'attireront pas l'attention des autres élèves, p. ex., en plaçant un tableau sur le bureau de l'enseignant ou sur le pupitre de l'élève.
- Donner les renforcements à l'extérieur de la classe ou en l'absence des autres élèves.
- Demander aux parents de donner des renforcements en dehors des heures de classe.
- Employer des stratégies semblables avec l'ensemble de la classe ou avec les autres élèves qui ont des problèmes de gestion du comportement.

© Alberta Education, Canada, 2005

Si un comportement semble motivé par le désir d'obtenir de l'attention, il faut souvent assurer la coopération des camarades de classe afin qu'ils accordent le moins d'attention possible à un élève qui fait des siennes. On peut expliquer la situation aux autres élèves en exposant des questions de fait, sans divulguer de renseignements personnels : « Benoît pense qu'on trouve ça drôle quand il fait du bruit; il faut donc éviter de rire ou de sourire quand il en fait. » Il faudra peut-être faire un suivi auprès des autres élèves après une crise de comportement afin d'atténuer leurs craintes et leurs inquiétudes.

7. L'évaluation d'un plan d'intervention portant sur le comportement

Au moment d'évaluer l'efficacité d'un plan d'intervention, il y a lieu de se poser les questions suivantes :

- L'intervention est-elle réalisée avec cohésion à l'école et à la maison?
- Faut-il poursuivre l'intervention plus longtemps? (A-t-elle assez duré pour donner des résultats?)
- Y a-t-il des changements mineurs à apporter au plan d'intervention?
- Le comportement cible se maintient-il à cause de facteurs imprévus?
- Faut-il modifier les renforcements?
- Faut-il élaborer d'autres stratégies?

La complexité du plan d'intervention varie selon la nature du problème. Le plan peut notamment comprendre : une description détaillée du comportement; des manipulations environnementales; des stratégies de signaux; le type, la fréquence et l'horaire du renforcement; des procédures de collecte de données; ou encore une description plus générale de ces éléments.

Un formulaire vierge de plan de soutien du comportement est proposé à l'annexe K, pages 187 à 189.

Nous présentons aux pages suivantes deux exemples de plan de soutien du comportement. Le premier décrit un plan de gestion du comportement pour un élève de l'élémentaire dans une classe intégrée; le deuxième résume le plan de soutien destiné à un élève d'une école secondaire de premier cycle.

© Alberta Education, Canada, 2005

Plan de soutien du comportement

Sujet : Michel (élève de l'élémentaire)

Objectif : S'assurer que le personnel qui travaille avec Michel connaisse les procédures de soutien du comportement en place afin de maintenir un environnement sain pour Michel, les autres élèves et le personnel.

Motif : À l'occasion, Michel manifeste des comportements agressifs, p. ex., frapper, souvent dirigés à l'égard de l'aide-élève.

Ce qu'il faut savoir de : Michel

- Michel trouve les après-midi assez difficiles (il a tendance à manifester de meilleures habiletés d'adaptation le matin).
- Michel a du mal à s'adapter au changement.
- Les exigences scolaires ont tendance à accroître l'anxiété chez Michel.

Plan :

- Le plan sera lu et signé par le personnel qui travaillera avec Michel.
- Il faut prendre conscience des antécédents. Ce comportement semble survenir surtout dans les circonstances suivantes.
  - Michel a une tâche à faire en maths.
  - Michel est agité.
  - D'autres élèves utilisent l'ordinateur.
- Il faut aussi prendre conscience des signes avertisseurs (comportements qui s'intensifient).
  - Michel commence à avoir des tics.
  - Michel se laisse tomber par terre.
  - Michel commence à fredonner.
  - Michel se mord la manche.

© Alberta Education, Canada, 2005

Ces comportements sont de nature communicative; ils indiquent que Michel éprouve de la difficulté.

▶ Mesures immédiates (énumérer les plans visant à calmer la situation)
- Si Michel manifeste un comportement avertisseur, l'intervenant lui mettra dans la main un symbole illustrant un fauteuil poire (*bean bag chair*).
- L'intervenant indiquera à Michel de s'asseoir dans le fauteuil poire.
- L'aide-élève veillera à rester hors d'atteinte de Michel pour sa propre sécurité.
- Michel se verra offrir le choix entre deux activités pendant sa pause.

▶ Mise en œuvre de soutiens du comportement positif (décrire les stratégies proactives à utiliser constamment pour aider les élèves à développer leurs aptitudes à communiquer leurs désirs et leurs besoins et à apprendre à mieux gérer leur frustration)
- Placer des panneaux d'arrêt sur la porte pour décourager Michel de sortir de la classe en courant.
- Placer le fauteuil poire dans la classe en guise de lieu de détente.
- Prévoir du temps pour exercer Michel à pratiquer une routine de détente dans le fauteuil poire.
- Donner à Michel une bouteille d'eau avec une paille : les activités orales ont souvent un effet calmant chez lui.
- Modifier le travail de Michel pour s'assurer qu'il réussit.
- Célébrer les succès de Michel et bâtir le plan en tenant compte des comportements positifs émergents plutôt que de se fixer sur les difficultés.

▶ Il faut aussi aider les élèves à :
- comprendre les troubles du spectre autistique en lisant un livre approprié à leur âge sur ce sujet;
- reconnaître les comportements avertisseurs de Michel;
- s'abstenir de taquiner Michel quand c'est leur tour d'utiliser l'ordinateur.

▶ Le personnel devra (ajouter toute autre mesure à prendre par le personnel) :
- s'abstenir de soulever ou de transporter Michel;
- s'assurer de toujours avoir le symbole du fauteuil poire sous la main;
- s'assurer que Michel comprend clairement quand ce sera son tour d'aller à l'ordinateur.

▶ Plan réactionnel : Au cas où, malgré les stratégies proactives, il se produirait un comportement agressif ou dangereux, le plan suivant est en place (dresser un plan d'intervention en cas d'intensification du comportement, en indiquant les étapes à suivre et les réactions du personnel à chaque degré d'intensification).
- L'aide-élève avise l'enseignant quand il dit à Michel de s'asseoir dans le fauteuil poire pour se calmer (au cas où il aurait besoin de son aide).
- Une fois que Michel s'est calmé, l'aide-élève fait un suivi verbal avec lui, puis revient à la routine quotidienne.
- Les parents de Michel seront informés en cas d'incident grave.

© Alberta Education, Canada, 2005

J'ai lu le plan et je déclare être au courant des procédures de soutien à suivre au moment de travailler avec Michel.

Remarque. – Une copie de ce plan est conservée au secrétariat. Le personnel de l'école est tenu de lire ce plan avant de commencer à travailler avec l'élève.

Signature des membres de l'équipe :

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

Date :

_____

Date de révision :

_____

© Alberta Education, Canada, 2005

Plan de soutien du comportement

Sujet : Samuel (élève du secondaire 1er cycle)

Objectif : S'assurer que le personnel qui travaille avec Samuel connaisse les procédures de soutien du comportement en place afin de maintenir un environnement sain pour Samuel, les autres élèves et le personnel.

Motif : À l'occasion, quand il est vexé, Samuel a des comportements agressifs, p. ex., frapper les autres, et des comportements destructifs, p. ex., lancer des meubles.

Ce qu'il faut savoir de : Samuel

- Samuel devient agressif physiquement quand il est anxieux ou vexé.
- Les moqueries et les taquineries rendent Samuel anxieux.
- Les pressions scolaires que Samuel perçoit augmentent son anxiété.
- Samuel veut se faire des amis et être respecté pour sa vaste connaissance des jeux vidéo et de l'informatique.

Plan :

▶ Le plan sera lu et signé par le personnel qui travaillera avec Samuel.

▶ Il faut prendre conscience des évènements antécédents. Ce comportement semble survenir surtout dans les circonstances suivantes :
- Samuel doit effectuer une nouvelle tâche.
- Samuel entend quelqu'un hausser le ton (il est sensible aux sons).
- Samuel pense que les autres élèves se moquent de lui.
- Samuel ne comprend pas le sens de ce qu'un autre élève essaie de lui dire.

▶ Il faut aussi prendre conscience des signes avertisseurs (comportements qui s'intensifient) :
- Samuel commence à parler tout seul.
- Samuel commence à faire les cent pas.
- Samuel s'approche de l'élève qui, d'après lui, le taquine ou se moque de lui.
- Samuel saisit un pupitre ou un autre meuble.

© Alberta Education, Canada, 2005

Ces comportements sont de nature communicative; ils indiquent que Samuel éprouve de la difficulté.

▶ Mesures immédiates (énumérer les plans visant à calmer la situation)
- L'aide-élève remet à Samuel une carte de résolution de problèmes présentant un choix d'activités relaxantes, p. ex., respirer profondément, aller boire, ne pas réagir.
- On éloigne les autres élèves.
- Une fois que Samuel se sera calmé, il créera, avec de l'aide, un plan des activités à venir.

▶ Mise en œuvre de soutiens du comportement positif (décrire les stratégies proactives à utiliser constamment pour aider les élèves à développer leurs aptitudes à communiquer leurs désirs et leurs besoins et à apprendre d'autres réactions plus acceptables à la frustration)
- Mettre en pratique les stratégies de résolution de problèmes et inscrire ces stratégies sur une carte aide-mémoire.
- Choisir des stratégies de relaxation, les mettre en pratique et les inscrire sur une carte aide-mémoire.
- Demander à Samuel de créer un conte social sur les taquineries.
- Récompenser Samuel lorsqu'il réussit à affronter une situation difficile.
- Donner à Samuel l'occasion de s'exercer à une tâche nouvelle et de la réussir en groupe avant d'avoir à la faire tout seul.
- Modifier la tâche de Samuel pour assurer sa réussite.
- Formuler des objectifs quotidiens spécifiques à l'égard des attentes sur le plan scolaire et sur celui du comportement.
- Encourager Samuel à effectuer son travail en lui donnant droit par la suite à une période libre à l'ordinateur.
- Donner à Samuel l'occasion de partager avec les autres élèves les jeux et les programmes qu'il a créés.
- Célébrer les succès de Samuel et bâtir le plan en tenant compte des comportements positifs émergents plutôt que de se fixer sur les difficultés.

▶ Il faut aussi aider les élèves à :
- réaliser que Samuel ne comprend peut-être pas leurs intentions;
- s'abstenir de taquiner Samuel et de se moquer de lui;
- faire participer Samuel à leurs activités.

▶ Le personnel devra (ajouter toute autre mesure à prendre par le personnel) :
- superviser Samuel à l'heure du dîner;
- inviter Samuel à se joindre à un club du midi;
- donner à Samuel des choix sur la façon de démontrer ses connaissances et son apprentissage.

© Alberta Education, Canada, 2005

- Plan réactionnel : Au cas où, malgré les stratégies proactives, il se produirait un comportement agressif ou dangereux, le plan suivant est en place (dresser un plan d'intervention en cas d'intensification du comportement, en indiquant les étapes à suivre et les réactions du personnel à chaque degré d'intensification).
  - Demander à Samuel de sortir de la classe. Un adulte l'accompagnera.
  - Envoyer Samuel se calmer à l'infirmerie.
  - Quand Samuel se sera calmé, l'encourager à représenter son interprétation de l'incident à l'aide d'un dessin. Avec de l'aide, Samuel trouvera une autre façon de faire face à des incidents semblables (parmi les stratégies de résolution de problèmes déjà mises en pratique).
  - Aider Samuel à créer un plan de restitution, au besoin.
  - Aviser les parents de Samuel si l'incident est grave.

J'ai lu le plan et je déclare être au courant des procédures de soutien à suivre au moment de travailler avec Samuel.

Remarque. – Une copie de ce plan est conservée au secrétariat. Le personnel de l'école est tenu de lire ce plan avant de commencer à travailler avec l'élève.

Signature des membres de l'équipe :

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

Date :

_____

Date de révision :

_____

© Alberta Education, Canada, 2005

Chapitre 7 : Faciliter l'inclusion

L'inclusion renvoie non seulement au milieu, mais également à un enseignement et à un soutien personnalisés à l'intention des élèves ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires et les écoles de quartier. La clé du succès réside davantage dans l'enseignement que dans le milieu. Il est préférable de prendre les décisions sur le classement des élèves cas par cas, de manière à maximiser leurs possibilités de participer à part entière à leur apprentissage. On désigne aussi l'inclusion sous le nom d'intégration scolaire ou, simplement, d'intégration. On a déjà prouvé que les élèves ayant des troubles du spectre autistique peuvent tirer profit de l'intégration à une classe ordinaire[70].

La préparation de l'enseignant

On a déjà prouvé que les élèves ayant des troubles du spectre autistique peuvent tirer profit de l'inclusion à une classe ordinaire. L'inclusion offre aux élèves ayant des troubles du spectre autistique la possibilité de trouver auprès des autres élèves des modèles à la fois relationnels et cognitifs. En effet, la socialisation de ces derniers est favorisée par le soutien que l'autiste peut recevoir de certains camarades et son estime de soi en est rehaussée. Selon les besoins de l'élève, l'inclusion peut se faire à temps plein ou à temps plein avec des temps d'accompagnement individualisé.

L'un des moyens les plus efficaces d'aider les enseignants à préparer l'inclusion d'un élève autiste consiste à essayer de comprendre les troubles du spectre autistique en cherchant de l'information exacte. L'accès à des renseignements exacts favorise la compréhension et permet d'adopter une attitude positive face au défi que constitue l'inclusion d'un élève autiste. Les sources d'information sont variées :

- les parents;
- divers livres et articles;
- les ressources d'Alberta Education, p. ex., la série intitulée *Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux*;
- les spécialistes ou les conseillers d'une région donnée;
- les ressources Internet;
- les organismes provinciaux et locaux, comme l'Autism Society of Alberta, l'Edmonton Autism Society, l'Autism Society Central Alberta ou l'Autism Calgary Association.

Pour de plus amples renseignements sur les ressources, se reporter à la page 191.

Il est également important d'acquérir des connaissances sur les stratégies d'inclusion qui portent fruits. Cela peut se faire par le biais de la lecture, d'expériences de perfectionnement professionnel, d'entretiens avec des enseignants ayant déjà enseigné à des élèves autistes en milieu inclusif ou d'observation de ces enseignants. Puisque les élèves atteints de

[70] Strain, McGee et Kohler, 2001.

© Alberta Education, Canada, 2005

troubles du spectre autistique forment un groupe diversifié, il est important d'acquérir le plus de renseignements possible à propos de chaque élève.

Le fait d'être proactif et de prévoir les problèmes susceptibles de se manifester augmente les chances de réussite de l'inclusion. Il s'agit pour cela de cerner les difficultés éventuelles que pourrait rencontrer l'élève dans la classe et d'élaborer des stratégies visant à traiter ou à éviter ces difficultés. Les enseignants se doivent également de trouver des moyens de faciliter les interactions entre pairs, de faire face aux problèmes de comportement et de mettre sur pied des plans de soutien.

Les élèves autistes ont des schèmes d'apprentissage particuliers. Il leur arrive souvent d'oublier les habiletés acquises ou les notions apprises. De même, ces élèves manifestent parfois des habiletés dans un milieu ou un domaine précis, mais pas ailleurs. Certains comportements qui paraissent irrespectueux ou rebelles peuvent être une manifestation de différences neurologiques ou d'apprentissage. Ces modèles sont caractéristiques des troubles du spectre autistique. Bien que ce type d'apprentissage inégal semble caractériser la plupart des élèves autistes, chaque cas est unique. Il est important de fonder les attentes sur une connaissance de ces troubles ainsi que sur les forces et les besoins de l'élève.

Les enseignants, les aides-élèves, les administrateurs de l'école, les conseillers du district scolaire et les parents sont tous responsables de l'inclusion des élèves autistes. Tous ces partenaires doivent travailler de concert pour que l'expérience soit fructueuse.

Les suggestions suivantes peuvent aider les enseignants à préparer l'accueil d'un élève autiste.

- Déterminer les ressources et les sources de soutien potentielles.
- Demander l'avis d'enseignants expérimentés.
- Établir des objectifs raisonnables et réalistes.
- Utiliser les sources existantes ou publiées, p. ex., les scripts sociaux et les moyens visuels. La personnalisation des programmes ne signifie pas nécessairement d'élaborer tout le matériel à partir de zéro.
- Ne pas oublier que même les stratégies bien documentées, fondées sur l'expérience et fréquemment utilisées ne sont pas efficaces avec tous les élèves.
- Définir clairement les rôles de tous les membres du personnel qui travaillent avec l'élève.

La préparation de l'élève ayant des troubles du spectre autistique

Les aptitudes sociales sont essentielles à une inclusion réussie. Cependant, il est irréaliste d'attendre que l'élève perfectionne toutes les aptitudes sociales préalables avant de le placer dans une classe. Il est important de reconnaître que certains élèves qui pourraient bénéficier de

 © Alberta Education, Canada, 2005

l'inclusion peuvent mettre plusieurs années à n'acquérir que des aptitudes de base pour interagir avec leurs pairs.

À la maison et au niveau préscolaire, les enseignants et les parents peuvent préparer un élève à l'inclusion en le sensibilisant et en l'intéressant à ses pairs. Il est souvent bon de faire mention des élèves qui s'adonnent à des activités susceptibles d'intéresser l'élève ayant des troubles du spectre autistique. L'intégration offre un large éventail de comportements, d'aptitudes et d'attitudes à imiter et à incorporer à l'ensemble des compétences existantes. Par conséquent, le perfectionnement des aptitudes à l'imitation est une composante importante des programmes à l'intention des élèves autistes.

L'aide à la compréhension

La façon la plus efficace de favoriser la compréhension et l'acceptation dans la classe consiste à modéliser ces attitudes positives. Les élèves ont tendance à apprécier un élève ayant des besoins spéciaux et à le traiter sur un pied d'égalité quand les enseignants :

- soulignent les réalisations de l'élève de manière signifiante;
- demandent aux élèves de participer d'une manière qui leur est signifiante;
- préviennent la classe que les taquineries et l'intimidation ne sont pas acceptables et qu'elles ne seront pas tolérées;
- adaptent le programme pour permettre à tous les élèves de participer et d'apprendre.

C'est dans la nature humaine d'être curieux et de se méfier des personnes différentes de soi. On peut satisfaire cette curiosité en renseignant les élèves. Pour enseigner aux élèves ce que sont les troubles du spectre autistique, les enseignants peuvent leur lire des livres, animer des discussions en classe, présenter des documents vidéo ou inviter des conférenciers de l'extérieur à parler à la classe. Les parents peuvent être des conférenciers compétents et convaincants à inviter en classe. L'enseignant pourrait, à la suite d'une consultation avec le parent et l'élève, demander à l'élève autiste de fabriquer un livre intitulé : *Tout sur moi*, ou de faire un bref exposé de ses forces devant ses camarades de classe. Il est préférable de consulter l'élève autiste et ses parents afin de déterminer la nature et la quantité des renseignements à présenter. L'information doit être assez détaillée pour répondre aux questions pertinentes et réfuter les idées fausses, sans toutefois porter atteinte à la vie privée de l'élève concerné.

L'enseignant doit répondre honnêtement et ouvertement aux questions posées en classe et réfuter les hypothèses fausses et les craintes non fondées. Voici, à titre d'exemple, des questions souvent posées par les camarades de classe :

- Comment l'élève a-t-il été atteint des troubles du spectre autistique?
- Les troubles du spectre autistique sont-ils contagieux?

© Alberta Education, Canada, 2005

- Qu'est-ce que je peux faire pour aider l'élève?
- Est-ce que l'état de l'élève peut s'améliorer?
- Pourquoi l'élève fait-il telle chose (questions sur des comportements spécifiques)?

Il arrive que des parents s'opposent à ce qu'un élève autiste soit placé dans la même classe que leur enfant. Il peut être utile de leur expliquer en quoi l'inclusion peut être bénéfique pour l'ensemble des élèves. Les occasions d'interagir avec un élève ayant des besoins exceptionnels peuvent favoriser la compréhension et l'acceptation. L'inclusion ne doit pas nuire à la qualité de l'enseignement des autres élèves.

Plusieurs livres et programmes favorisent la sensibilisation et la compréhension à l'égard des déficiences. En général, ces activités montrent comment une personne vit avec sa déficience et prouvent que chaque personne possède ses forces et ses limites. L'enseignant peut demander aux élèves d'utiliser des gestes pour communiquer afin de les aider à se mettre dans la peau d'un élève autiste. Ou encore, il peut leur dire d'effectuer des tâches simples en portant des mitaines ou des gants de cuisine, de suivre des consignes verbales données dans une autre langue ou de porter des bouchons d'oreilles, afin de les sensibiliser aux obstacles que doit surmonter leur camarade autiste. Pour encourager l'empathie, demander aux élèves de décrire ce qu'ils ressentent quand ils visitent un pays étranger ou qu'ils se retrouvent dans une situation inconnue.

L'adaptation de l'enseignement

L'une des façons de faciliter l'acceptation et la compréhension consiste à adapter l'enseignement de manière que tous les élèves puissent suivre les programmes d'étude. Les décisions concernant l'adaptation doivent tenir compte des compétences et des capacités des élèves ainsi que des matières enseignées. Dans certains cas, il n'est même pas nécessaire d'adapter les cours. Dans d'autres cas, il faut fournir certaines formes d'appui comme le jumelage de pairs pour assurer la réussite de l'élève ou encore, adapter les activités ou les cours eux-mêmes. Il peut s'agir d'adaptations mineures (adapter l'ampleur de la tâche) ou majeures (modifier le contenu ou le degré de difficulté). Dans certains cas, le programme peut comprendre des objectifs fonctionnels personnalisés à réaliser en classe.

Dans le but d'assurer une programmation éducative des plus pertinentes, l'équipe d'apprentissage peut considérer des questions telles que :
- De quel niveau de langage réceptif et expressif l'élève dispose-t-il?
- Quels sentiments réussit-il à exprimer?
- Quel est son degré d'expression symbolique (dessin, gestuelle, autres)?
- Quel est son degré de concentration ?
- Que peut-il comprendre des intentions des autres élèves?

 © Alberta Education, Canada, 2005

L'adaptation du matériel

Il est parfois nécessaire d'adapter le matériel scolaire pour augmenter les chances de succès de l'élève autiste. Voici des exemples possibles d'adaptation du matériel :

- Un élève présentant des difficultés de motricité fine pourra avoir besoin d'adaptateurs pour tenir son crayon, sa cuillère et sa brosse à dents.
- Le papier ligné en relief crée une limite physique plus évidente et peut aider l'élève à écrire entre les lignes.
- Certains élèves ayant une très forte agitation motrice ont de la difficulté à s'empêcher de bouger pendant une longue période. Dans un tel cas, un coussin de siège gonflable peut avoir un effet positif sur l'aptitude de l'élève à suivre le cours. De même, certains élèves sont plus attentifs quand ils sont assis sur un ballon d'exercice.
- Les rallonges de fermeture-éclair et les chaussures fermées par une bande velcro aident l'élève à s'habiller tout seul.
- Les élèves qui éprouvent beaucoup de difficulté à effectuer des tâches de motricité fine réussissent souvent mieux leurs travaux écrits en les faisant à l'ordinateur. Certains élèves réagissent positivement aux logiciels d'alphabétisation.
- Des ciseaux adaptés peuvent aider l'élève à découper du papier avec plus d'habileté et d'autonomie.
- Les élèves autistes ont souvent de la difficulté à saisir les concepts spatiovisuels comme la gauche et la droite. Il est recommandé de marquer leurs chaussures discrètement pour s'assurer qu'ils les portent du bon pied.
- Certains élèves sont distraits par de l'information non pertinente, p. ex., les numéros de page, les lignes, les images. Il est parfois nécessaire d'éliminer les détails superflus dans les livres et sur les fiches de travail.
- Certains élèves sont distraits par les surfaces brillantes. Il faut alors changer la couverture des livres et le dessus des pupitres pour leur donner une surface mate.

L'ergothérapeute peut aider à adapter les équipements visant à faciliter la réussite des élèves ayant des troubles du spectre autistique à l'école.

L'adaptation du milieu physique

Comme beaucoup d'élèves autistes sont incapables de moduler l'information sensorielle d'eux-mêmes, il est important d'établir quels endroits de la classe se prêtent le mieux à l'apprentissage. Si un élève a tendance à dramatiser les stimulations auditives, il serait irraisonnable de le placer près de la porte. De même, un élève qui a du mal à s'adapter à l'éclairage fluorescent réussira mieux s'il est assis près d'une fenêtre. S'il a la phobie des ordinateurs ou de l'alphabet, il est préférable qu'il ne voie pas ces objets de son pupitre. Beaucoup d'élèves autistes éprouvent des problèmes sensoriels relativement subtils. Par exemple, si un élève est sensible à certaines odeurs, il aura du mal à participer à une activité structurée s'il est assis près d'une personne qui porte du parfum ou de l'eau de Cologne.

© Alberta Education, Canada, 2005

Dans certains cas, il est utile de définir concrètement l'espace physique associé à une activité particulière. Par exemple, un élève autiste réussira mieux les activités de groupe sur le sol si on lui attribue une aire précise. On donne à chaque élève un coussin ou un carré pour s'asseoir, ce qui évite d'attirer l'attention sur un seul élève. Enfin, si un élève a du mal à se concentrer à proximité de ses pairs, on lui attribue le dernier casier ou crochet de la rangée.

L'adaptation des méthodes d'évaluation

Les méthodes d'évaluation et les bulletins scolaires ne donnent pas toujours de l'information pertinente sur le progrès ou les apprentissages des élèves autistes. Il faut donc parfois établir un système distinct pour évaluer le progrès de ces élèves et communiquer leurs résultats. Avant de présenter un nouveau module ou une nouvelle notion, il incombe à l'enseignant de déterminer comment l'élève autiste devra démontrer son apprentissage. Il faudra par exemple :

- évaluer les aptitudes de reconnaissance (questions à choix multiples) plutôt que les aptitudes de rappel (questions auxquelles l'élève donne lui-même la bonne réponse);
- préciser l'importance de la supervision ou de l'incitation requise pour des tâches spécifiques;
- réduire la longueur des tests;
- faire des tests oraux plutôt qu'écrits;
- autoriser l'utilisation de certains instruments (dictionnaire, réglettes, calculatrice);
- évaluer les aptitudes en fonction de l'observation de l'exécution;
- remplir une liste de contrôle des aptitudes de base et des aptitudes après l'enseignement afin d'évaluer le progrès accompli.

L'adaptation des travaux

L'élève autiste a généralement besoin de plus de temps que ses camarades pour traiter l'information verbale et répondre à une question. Cette difficulté s'aggrave quand le développement des motricités fines est tardif. Quand on présente à l'élève une nouvelle notion ou une tâche relativement complexe, il est recommandé de lui montrer une façon plus courte ou condensée d'accomplir la tâche. Par exemple, si les élèves doivent résoudre dix problèmes de maths, l'enseignant n'en donnera que cinq à l'élève autiste. Ce type d'adaptation met l'accent sur la qualité et non la quantité. À mesure que l'élève réussit les travaux qu'on lui donne, l'enseignant augmente sa charge de travail jusqu'à ce qu'il ait la même charge que ses camarades.

L'adaptation des méthodes d'enseignement

L'altération qualitative de la communication est un des principaux troubles autistiques; il n'est donc pas surprenant qu'en modifiant la façon de dispenser l'enseignement et les cours, on trouve un moyen efficace d'adapter les tâches aux élèves autistes. L'enseignant a intérêt à réduire la longueur des consignes ou à les simplifier. Il est plus facile de comprendre une consigne simple comme : « Prenez votre livre de maths » que celle-ci, par exemple : « Il est maintenant temps de nous

 © Alberta Education, Canada, 2005

tourner vers le monde des mathématiques; préparez votre matériel. » L'élève qui souffre d'une déficience de l'attention est souvent incapable de se concentrer sur les consignes verbales et de s'en souvenir. Il est donc recommandé de lui donner les consignes par écrit quand l'activité est complexe. Certains élèves réagissent mieux aux textes écrits en gros caractères.

Les élèves autistes ont tendance à être des apprenants visuels; dans bien des cas, « une image vaut mille mots ». Il est souvent efficace d'employer avec eux des moyens visuels qui favorisent les activités d'apprentissage et les consignes. On peut notamment faire le lien entre les mots d'une consigne à l'aide d'illustrations, donner la consigne uniquement par des illustrations ou modéliser toute la tâche ou chacune de ses étapes avec l'élève. Plutôt que de montrer à la classe un projet terminé et d'expliquer verbalement la marche à suivre, il vaut mieux faire (ou demander à un autre élève de faire) la démonstration de chaque étape du processus. Pour certains élèves ayant des troubles du spectre autiste, l'accompagnement d'un aide élève facilite l'inclusion et lui permet de participer activement et de bénéficier davantage de la programmation offerte.

L'adaptation des méthodes de production

Souvent, l'élève autiste souffre d'un retard important des aptitudes verbales. L'enseignant doit alors modifier ses attentes quant à la réponse de l'élève aux questions et aux travaux. Voici une liste d'adaptations à considérer :

On peut s'attendre à ce qu'un élève autiste :

- écrive ses réponses en lettres moulées et non en lettres attachées;
- réponde par un mot plutôt que par une phrase ou un énoncé complet;
- préfère écrire ses réponses à l'ordinateur qu'à la main;
- encercle les bonnes réponses au lieu de les écrire;
- recopie ses réponses au lieu de les mémoriser;
- pointe la bonne réponse au lieu de répondre à la question verbalement;
- réponde à l'aide d'un pictogramme au lieu de répondre verbalement;
- dessine sa réponse au lieu de l'écrire;
- fait un collage au lieu d'écrire une histoire ou un paragraphe.

L'adaptation du contenu et du degré de difficulté

Il est parfois nécessaire de modifier le contenu et le degré de difficulté des activités d'apprentissage afin de mieux répondre aux champs d'intérêt et aux besoins d'apprentissage des élèves autistes. Ce genre de modification peut prendre des formes variées. Puisque l'élève autiste éprouve souvent de la difficulté à saisir les concepts abstraits, il est préférable de présenter les notions de façon concrète. Par exemple, les notions « public » et « privé » sont relativement abstraites. Pour que l'élève les comprenne, il faut lui donner des exemples concrets suivis d'une explication. Les notions concrètes peuvent s'enseigner à l'aide de mots, d'illustrations ou d'expériences vécues.

© Alberta Education, Canada, 2005

La section portant sur les stratégies du document *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage* (Alberta Learning, 1996), faisant partie de la série *Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux*, propose plusieurs stratégies adaptables aux élèves autistes de haut niveau.

On peut également utiliser des schémas conceptuels pour faciliter la compréhension des notions abstraites. Ce type de schéma permet à un groupe d'élèves de travailler au même projet, mais à des niveaux variés. En général, la notion principale est mise en évidence au centre du schéma à l'aide de mots ou d'images. Puis, on la relie par des lignes aux faits ou aux concepts qui lui sont associés. Chaque notion est illustrée à l'aide de mots, de dessins faits à la main ou d'images découpées dans des magazines. Les schémas conceptuels sont souvent utiles parce qu'ils donnent une représentation concrète visuelle d'un sujet ou d'un enjeu particulier. Ils permettent également aux élèves autistes de participer activement aux projets collectifs.

Certains élèves autistes refusent d'effectuer les tâches qui ne les intéressent pas. Il est souvent utile d'incorporer les champs d'intérêt de l'élève à la leçon. Par exemple, si l'élève est attiré par les dinosaures, il y a lieu de lui demander d'écrire le nom de dinosaures, au lieu de faire le même exercice d'écriture que le reste de la classe. De même, si l'enseignant remet à l'élève un livre sur les dinosaures pendant la période de lecture, celui-ci sera peut-être porté à participer davantage. Bien que l'objectif principal de la programmation consiste à diversifier les champs d'intérêt des élèves, le fait d'incorporer les sujets préférés aux activités d'apprentissage peut favoriser le développement d'habiletés et accroître la motivation. On peut également motiver certains élèves en ajoutant un élément sensoriel à leurs activités. Par exemple, le fait d'écrire des lettres dans le sable ou de former des lettres avec de la pâte à modeler ajoute de l'intérêt à l'écriture.

Les élèves autistes ont tendance à être plus motivés quand l'activité comporte un objectif précis et compréhensible. S'il n'y a aucun intérêt à compter des blocs dans le seul but de compter des blocs, il peut être plus motivant de compter le nombre d'élèves présents en classe et d'apporter la feuille de présences au secrétariat. De même, il n'est pas toujours motivant d'écrire des mots au hasard; l'élève trouvera sûrement plus intéressant d'écrire son horaire quotidien ou le menu du dîner. La présentation d'activités d'apprentissage sous forme de jeu peut également accroître la participation. Par exemple, si l'activité a pour sujet les aides communautaires, on pourrait élaborer un jeu de bingo pour l'élève autiste en posant des questions du genre : « Nomme la personne qui protège les gens en maîtrisant les incendies ».

© Alberta Education, Canada, 2005

Le tableau ci-dessous présente des façons d'adapter les activités communes faites en classe.

Tâche/Activité présentée à la classe	Adaptation pour les élèves autistes
– Résumer une histoire.	– Répondre à des questions sur la même histoire.
– Trouver des exemples d'une notion donnée.	– Copier des exemples écrits par un camarade.
– Écrire des mots de vocabulaire.	– Écrire des mots de vocabulaire à l'aide d'un jeu de lettres.
– Résoudre des additions et des soustractions.	– Faire la distinction entre l'addition et la soustraction.
– Mesurer des objets.	– Mesurer les ingrédients d'une recette de cuisine.
– Reconnaître des quantités.	– Jouer aux dés.
– Écrire	– Copier des traits, faire des mots croisés.
– Lire des mots.	– Lire des mots liés par des illustrations.
– Faire un exposé devant la classe.	– Filmer un exposé et le présenter à la classe.
– Remplir des chiffriers monétaires.	– Compter des pièces de monnaie et des billets.
– Écrire son journal de bord.	– Encercler les pictogrammes des activités de la journée.
– Trier des pièces selon leur forme.	– Trier des ustensiles.
– Classer des mots en ordre alphabétique.	– Apprendre à se servir d'un dictionnaire ou d'un annuaire téléphonique.
– Suivre des consignes écrites.	– Suivre une recette illustrée.
– Rédiger un paragraphe.	– Réaliser un collage sur un sujet donné.

La promotion et l'organisation

Certains élèves autistes ont du mal à organiser leur matériel et à le retrouver quand ils en ont besoin. L'élève risque aussi d'oublier des consignes importantes données oralement. Tout cela le rend anxieux, parce que, pendant ce temps-là, les autres élèves prennent de l'avance sur lui. L'élaboration de stratégies d'organisation efficaces est un bon moyen pour l'élève autiste de surmonter ces obstacles. Voici quelques stratégies possibles :

- fixer un code de couleur sur tous les articles, chaque couleur étant associée à une matière à l'horaire de l'élève (le bleu pour les mathématiques, le rouge pour l'orthographe, etc.);
- coller des étiquettes ou des photos dans le casier ou sur le pupitre de l'élève pour lui indiquer où ranger son matériel;
- remettre à l'élève des bacs ou des sacs pour ranger le matériel associé à chaque matière;
- remettre à l'élève un agenda ou une liste de vérification pour qu'il sache bien quel projet il doit faire et à quelle date il doit le remettre;
- aider l'élève à bien organiser ses reliures à anneaux;

© Alberta Education, Canada, 2005

- distribuer à l'élève une liste de vérification visuelle pour s'assurer qu'il a terminé chaque tâche répétitive, p. ex., ranger le matériel nécessaire dans son sac à dos à la fin de la journée.

Certains élèves ont besoin d'aide pour rassembler efficacement leurs idées. Ils ont tendance à tirer profit de stratégies comme l'élaboration de lignes directrices ou de schémas conceptuels.

L'enseignement individuel

Sortir l'élève de la classe pour une thérapie ou un tutorat individualisé : voilà une option d'enseignement que peuvent considérer les parents et les enseignants. Dans certains cas, l'enseignement individuel peut se faire en classe, dans un coin tranquille, par exemple. Pour savoir s'il est vraiment nécessaire que l'enseignement se fasse à l'extérieur de la classe, il faut se poser la question suivante : « Est-ce possible d'enseigner efficacement cette notion ou ce sujet en groupe? » Si la réponse est « oui », l'enseignement isolé n'est pas justifié. L'enseignant ne doit prendre une décision concernant le tutorat à l'extérieur de la classe qu'après avoir évalué attentivement les besoins de l'élève et discuté avec les parents de ce dernier et d'autres membres de l'équipe.

En général, l'élève autiste apprend plus facilement quand on réduit les sources de distraction au minimum ou qu'on lui donne un enseignement individuel. Par conséquent, il faut parfois sortir l'élève de la classe pour lui présenter une notion nouvelle ou relativement difficile. Par ailleurs, certains élèves éprouvent une anxiété intense quand ils font une erreur devant leurs camarades. Si c'est le cas, le tutorat à l'extérieur de la classe permet à l'élève d'exercer ses habiletés en privé. Comme il n'est pas toujours facile d'adapter chaque leçon, il peut être plus profitable d'en travailler certaines à l'extérieur de la classe. Le tutorat peut être utilisé comme un soutien pour reprendre des notions non comprises ou déformées, en particulier avec les autistes qui accusent un déficit au niveau du langage réceptif.

Si l'enseignant est en mesure de justifier la dispense d'un enseignement à l'extérieur de la classe, il sera important de coordonner les activités d'apprentissage dans la classe et à l'extérieur de celle-ci afin de favoriser le développement des aptitudes et la généralisation. L'élève autiste a besoin d'apprendre à profiter des expériences d'apprentissage en groupe et à écouter son enseignant. Au lieu d'enseigner la matière à l'extérieur de la classe, on peut parfois regrouper les élèves ayant des compétences semblables et offrir un enseignement en petit groupe.

La promotion d'interactions positives entre pairs

Il importe de faire un effort concerté pour aider l'élève autiste à perfectionner ses aptitudes sociales et enseigner à ses pairs les aptitudes nécessaires à une bonne interaction avec leur camarade autiste. Les élèves ont besoin d'occasions qui favorisent les interactions positives.

 © Alberta Education, Canada, 2005

Les intervenants adultes doivent alors s'éloigner délibérément pour permettre aux élèves d'interagir le plus spontanément possible. Souvent, les élèves ne sont pas encouragés à parler avec un élève qui travaille avec l'aide-élève; les élèves autistes risquent donc d'être isolés des autres s'ils passent beaucoup de temps avec l'aide-élève.

Le perfectionnement des aptitudes sociales de l'élève autiste est un objectif pédagogique primordial et permanent. Il passe par des interventions et des méthodes d'enseignement qui varient en fonction de l'élève et de la situation. Dans certains cas, il s'agit de sortir un élève de la classe ou de former de petits groupes d'élèves en classe pour leur enseigner des aptitudes sociales essentielles. On peut également rédiger des scripts et des contes sociaux pour aider un élève à surmonter une situation sociale spécifique. Le personnel enseignant peut aussi fournir aux élèves un encadrement social. Par exemple, l'enseignant peut rester à côté de l'élève quand il interagit ou encore faire un retour sur la situation avec les élèves après les interactions. L'accompagnement d'un aide-élève et le tutorat peuvent être aussi très utiles pour travailler la promotion d'interactions positives entre pairs, par exemple dans les récréations où l'autiste, à cause du bruit, a souvent tendance à se replier dans un coin.

Pour de plus amples renseignements sur la façon de travailler avec des élèves ayant des besoins spéciaux dans le milieu des services à la petite enfance, consulter le document *Kindergarten: A Guide to Implementation* d'Alberta Learning.

Souvent, les camarades de classe de l'élève autiste interprètent mal son comportement ou son maniérisme. Par exemple, ils présument que la personne autiste n'est pas gentille quand elle ne répond pas à leurs questions ou ne réagit pas à leurs salutations. Certains élèves croient que l'écholalie sert à se moquer des autres ou donne à l'autiste le droit de faire ce qu'il veut. Il est important d'éclairer les élèves en leur expliquant la cause ou la fonction des comportements que présentent souvent les autistes. En réfutant les mythes, on peut aussi aider les autres élèves à faire preuve d'acceptation.

Il est également utile de donner aux camarades des conseils précis sur la façon d'interagir avec un élève autiste. Les élèves sont souvent réticents à interagir avec un camarade ayant des besoins spéciaux par crainte de dire quelque chose d'incorrect ou de mal agir. La meilleure façon de vaincre cette crainte consiste à donner aux élèves des renseignements exacts et des suggestions pratiques.

- Encourager les pairs à faire preuve d'une douce persévérance pendant l'interaction, en répétant leurs questions et leurs commentaires sans abandonner trop vite.
- Encourager les pairs à aider l'élève autiste et à lui proposer des indices, au lieu de lui donner une réponse toute faite.
- Enseigner aux pairs à laisser à l'élève autiste le temps de traiter l'information avant d'émettre d'autres commentaires.
- Donner des suggestions concrètes sur la façon de réagir à des comportements ou à des situations spécifiques. Par exemple, les pairs doivent savoir quoi faire si un élève autiste adopte un comportement potentiellement dangereux, s'il est agressif, s'il ne respecte pas les

© Alberta Education, Canada, 2005

règlements d'un jeu, s'il fait une crise de colère, etc. Ce ne doit jamais être la responsabilité des pairs de s'occuper des comportements négatifs d'un élève.
- Pour aider les élèves à comprendre, leur expliquer comment les élèves autistes communiquent : à l'aide de mots approximatifs, du langage gestuel, de l'image et des gestes.
- Encourager les pairs à ajouter des éléments visuels à leur communication avec l'élève autiste.
- Encourager les pairs à s'assurer que l'élève autiste est disposé à écouter avant de lui poser une question ou d'émettre un commentaire.
- Dire aux pairs qu'ils peuvent dire « non » ou « arrête » a un élève qui présente un comportement négatif.

Dans certaines situations, on a intérêt à charger un pair ou un groupe de pairs en particulier d'aider l'élève autiste à développer des aptitudes d'interaction avec ses pairs. Il faut plutôt choisir des élèves mûrs, qui ont une bonne confiance en eux et possèdent des aptitudes sociales très développées. Après avoir choisi les pairs, il faut leur assigner des rôles et des responsabilités spécifiques. Il est également recommandé de jumeler l'élève autiste à un autre élève afin qu'ils participent ensemble aux activités de récréation. L'enseignant peut aussi affecter des compagnons d'étude à certaines activités en classe. Quel que soit le rôle à jouer par les compagnons, il est important de se rappeler que l'encadrement des pairs exige un soutien et des encouragements continus.

L'enseignant doit songer à créer des occasions de faciliter l'interaction entre les pairs dans la classe. S'il délimite un espace physique pour chaque activité, les élèves seront proches les uns des autres et auront moins tendance à s'éparpiller et à former des sous-groupes. Il est aussi avantageux de créer des situations qui permettent à l'élève autiste de démontrer ses forces à ses camarades. Souvent, l'élève réagit plus positivement dans une situation où ses compétences surpassent celles de ses partenaires. L'enseignant doit demander à l'élève de faire la lecture à des élèves plus jeunes ou d'établir un jumelage dans les matières où il excelle. Afin d'encourager les interactions entre pairs, il peut planifier des activités d'apprentissage coopératif qui exigent que les membres du groupe travaillent ensemble. Pour maximiser l'efficacité d'un groupe, chaque membre doit jouer un rôle qui cadre avec ses compétences.

La formation d'équipes et le jumelage peuvent provoquer de l'anxiété chez les élèves autistes, particulièrement ceux qui connaissent leurs faiblesses ou qui savent qu'ils sont différents des autres. L'enseignant doit donc trouver des façons créatives de jumeler les élèves ou de former des équipes. Par exemple, il peut envisager de former des équipes en fonction de la taille des élèves, de leur date de naissance, de la couleur de leurs yeux, de leur équipe sportive préférée, ou encore au moyen d'un tirage au sort. Grâce à ces méthodes, les élèves auront l'occasion de faire équipe avec des camarades différents d'une fois à l'autre.

© Alberta Education, Canada, 2005

Chapitre 8 : La planification de la transition

Souvent, l'élève ayant des troubles du spectre autistique a du mal à effectuer les transitions. Il est difficile pour lui de comprendre toute l'information que présente une nouvelle situation, de comprendre les attentes et de répondre correctement aux questions. Par conséquent, même les transitions de moindre importance sont souvent difficiles pour cet élève, qui devient alors de plus en plus anxieux ou adopte des comportements indésirables ou tenaces. Toute transition doit faire l'objet d'une planification judicieuse et soignée, qu'il s'agisse de la transition entre les activités et les milieux durant la journée, d'une année scolaire à l'autre, d'une école à l'autre ou de l'école à la vie adulte.

Tous les programmes et les environnements comportent des transitions et des changements. L'objectif consiste à aider l'élève à faire face à ces changements et à s'adapter à divers milieux. On peut souvent réduire l'anxiété et éviter ou atténuer les comportements inappropriés en préparant l'élève aux changements et aux transitions. Cependant certains autistes ne supportent pas les transitions annoncées longtemps à l'avance. Ils s'accrochent au message qui a éveillé l'anxiété et ne parviennent plus à s'en débarrasser. Il faut donc décider pour chaque enfant du moment le plus adéquat où on l'avertit. Les stratégies de développement de la communication et les approches d'enseignement suggérées au chapitre 5 peuvent aider les élèves à comprendre les changements et à y faire face.

La transition vers le système scolaire

Le personnel de l'école et les parents ont intérêt à planifier bien à l'avance l'entrée de l'enfant à la maternelle. Plusieurs organismes considèrent le mois de février de l'année scolaire précédente comme le moment idéal pour entamer le processus. Dans bien des cas, l'enfant aura fréquenté une classe prématernelle, une garderie ou un programme de développement de l'enfance. Un éventail de services de soutien peut être déjà en place avant la maternelle.

Souvent, les parents ont besoin qu'on leur assure que les soutiens offerts en prématernelle seront encore accessibles à la maternelle. L'enseignant devra sans doute expliquer aux parents les différences entre les services de soutien offerts précédemment et ceux qui sont offerts à l'école. On peut organiser une réunion de l'équipe à l'école, à laquelle participeront le personnel de l'école, les parents et les professionnels, dans le but de communiquer l'information essentielle. Ainsi, on s'assure de communiquer les objectifs de la famille à l'école et d'aider le district scolaire à planifier ses ressources pour l'année scolaire à venir. Les autres fournisseurs de services doivent alors obtenir des parents l'autorisation de communiquer des renseignements au personnel scolaire.

© Alberta Education, Canada, 2005

Parfois, les parents désirent visiter d'avance la classe de leur enfant et parler à son enseignant. Dans certains cas, il faudra plusieurs visites de l'établissement pour que l'élève se familiarise avec le nouveau milieu. Pour d'autres, une présentation graduelle de l'école à l'automne peut faciliter cette transition redoutable.

La transition entre les activités et les milieux

L'emploi du temps

Afin de réduire au minimum l'anxiété causée par le changement, il faut prévenir l'élève au moment opportun pour lui parler du fait qu'il y aura une transition. Il est plus facile de préparer l'élève à changer d'activité lorsqu'on a un emploi du temps. De plus, il est important d'inciter l'élève à consulter cet emploi du temps. Au début de la journée et pendant les transitions, l'enseignant doit examiner avec l'élève l'emploi du temps de celui-ci et lui décrire ses attentes.

L'emploi du temps peut varier en complexité et en longueur; il faut le personnaliser pour qu'il corresponde aux habiletés de chaque élève. L'emploi du temps peut être écrit ou comprendre des illustrations, des pictogrammes ou des objets décrivant certaines activités. L'enseignant doit trouver un moyen d'indiquer qu'une activité est terminée, soit en retournant la carte d'illustration correspondante, soit en biffant le nom de l'activité.

Il est souvent utile d'utiliser un langage uniforme pour parler des activités prévues. Par exemple, l'emploi régulier de mots comme « d'abord » et « après » facilite les transitions et la compréhension du langage.

Certains élèves font face aux perturbations et aux changements d'emploi du temps beaucoup mieux si on les avertit à l'avance. Il peut être utile d'établir un calendrier soulignant les évènements spéciaux, comme les excursions et les journées sportives, pour aider l'élève à anticiper le changement.

Les signaux

L'emploi du temps ne suffit pas toujours à préparer l'élève au changement. Certains enseignants donnent aux élèves un symbole uniforme ou un objet qui sera utilisé dans la prochaine activité pour les aider à comprendre ce qui va se passer. Par exemple, si l'élève doit se préparer à aller à la cafétéria, l'enseignant peut lui montrer une boîte à lunch. Il peut aussi utiliser une montre, une horloge ou un chronomètre pour aider l'élève à comprendre l'arrivée d'une transition. Des avertissements verbaux comme : « Il reste deux minutes » ou « Un dernier tour » aident l'élève à se rendre compte qu'il sera bientôt temps de changer d'activité. Il est essentiel que l'avertissement soit utilisé de manière uniforme et non hors contexte. Par exemple, si le sac à dos de l'élève sert à lui indiquer qu'il est temps de rentrer chez lui, l'élève risque d'être bouleversé si on lui montre le sac à dos avant une excursion.

 © Alberta Education, Canada, 2005

Les contes sociaux

Les contes sociaux aident à préparer certains élèves au changement, surtout s'ils sont accompagnés de photos ou d'images. Le conte social doit donner de l'information spécifique sur la transition : les détails de l'activité et la description du nouvel environnement, par exemple. Les indices visuels, alliés aux consignes données oralement, peuvent aider l'élève à comprendre les attentes.

Les choix

Dans la mesure du possible, l'enseignant doit donner aux élèves l'occasion de prendre une décision quant aux activités à effectuer ou à l'ordre dans lequel il les effectuera. Dans certaines situations toutefois, l'élève n'a rien à dire sur la décision de participer ou non à une activité. Cependant, on peut souvent lui présenter des choix qui lui permettront d'avoir son mot à dire sur la façon dont l'activité se déroulera, en lui demandant par exemple : « Où veux-tu t'asseoir? Quel crayon veux-tu prendre? »

La transition d'une année scolaire à l'autre

Pour préparer la transition vers une nouvelle année à l'école élémentaire, il est nécessaire de préparer à la fois l'élève et les enseignants d'accueil. La préparation commence de préférence au début du printemps. Il faut aborder les mêmes types de problèmes, qu'il s'agisse d'un changement de classe ou d'école.

La préparation du personnel de la classe

L'enseignant d'accueil doit obtenir de l'information sur les forces et les besoins de l'élève. Cela peut se faire par le biais de réunions d'équipe regroupant les enseignants, les parents et les aides-élèves.

L'enseignant d'accueil peut également avoir besoin de renseignements généraux sur les troubles du spectre autistique et leurs répercussions sur l'enseignement. Il peut être avantageux pour l'enseignant et l'aide-élève d'accueil de rendre visite à l'élève dans sa classe actuelle afin d'observer :

- la façon dont il se comporte;
- la routine et la structure organisationnelle en place;
- les adaptations et les modifications réussies dans le milieu et le programme;
- les systèmes visuels utilisés pour aider l'élève;
- les stratégies d'enseignement efficaces;
- le niveau de participation de l'élève aux activités et aux rapports sociaux de la classe.

Idéalement, on organise une réunion de planification pour échanger de l'information et discuter des objectifs des prochains PIP ainsi que des stratégies et approches d'enseignement qui se sont avérées efficaces.

© Alberta Education, Canada, 2005

Voici quelques exemples de sujets à traiter au cours de la réunion :

- les façons efficaces de motiver;
- ce que l'élève aime ou n'aime pas
- les aspects sensoriels, p. ex., les stimulus auxquels l'élève réagit trop ou trop peu;
- les stratégies de gestion du comportement ou les plans d'intervention d'urgence efficaces;
- les questions de sécurité, p. ex., la fuite, l'ingestion d'objets non comestibles;
- les signaux annonciateurs des crises d'impulsivité qui ont pu être repérés antérieurement;
- les questions de santé, p. ex., la contagion, les allergies, la description des crises.

La réunion de planification donne généralement aux parents et aux enseignants l'occasion d'aborder les objectifs, les stratégies d'enseignement, les modifications au programme, les méthodes de maintien d'un comportement approprié et les façons d'encourager la communication et l'interaction entre pairs. Il est préférable d'organiser la réunion avant la fin de l'année scolaire précédente. La préparation à l'intention des enseignants d'accueil d'un court document vidéo sur l'élève constitue une façon créative de leur fournir de l'information. Cependant, dans un tel cas, l'enseignant doit demander aux parents l'autorisation de filmer leur enfant.

La préparation des élèves

Il faut préparer l'élève à ses nouvelles classes en lui montrant des documents vidéo ou des photos de ses nouveaux enseignants et de ses nouvelles salles de classe. Il peut être utile de préparer un album de découpures qu'il pourra consulter pendant l'été. Dans la mesure du possible, il faut prévoir une visite des nouvelles classes. Afin de réduire l'anxiété de l'élève, il vaut mieux qu'il soit accompagné d'une personne qu'il connaît déjà.

Le personnel actuel peut contribuer à assurer une transition positive vers la nouvelle classe en veillant à ce que l'élève retrouve dans les nouveaux locaux des objets qui lui sont familiers. Les enseignants actuels et les enseignants d'accueil s'emploieront ensemble à prévoir des activités et des privilèges à l'intention de l'élève dans son nouveau milieu. Comme pour tous les évènements à venir, l'élève autiste doit savoir à quoi s'attendre. Il y a donc lieu de préparer un calendrier indiquant la date des visites de la nouvelle classe et la date du changement de classe.

La transition d'une école à l'autre

Les suggestions visant à faciliter la transition d'une classe à l'autre sont également applicables à la planification de la transition d'une école à l'autre. Cependant, il est parfois nécessaire de préparer l'élève et de lui donner plus de temps pour s'adapter à des bâtiments et des locaux

 © Alberta Education, Canada, 2005

nouveaux. Lors de la transition du primaire au secondaire 1er cycle, l'élève doit se préparer à :

- avoir plusieurs enseignants;
- changer de local à chaque période;
- avoir des camarades de classe différents dans chaque matière;
- ranger ses affaires dans un casier;
- avoir des devoirs à faire régulièrement;
- gérer plusieurs cahiers ou reliures.

Dans la mesure du possible, il faut planifier plusieurs visites de la nouvelle école. Si l'élève est particulièrement résistant au changement, il faudra peut-être lui présenter graduellement les nouveaux aspects et adopter un processus de désensibilisation et de répétition. Par exemple, la première visite peut consister à simplement se rendre à l'école et entrer par la porte principale. La fois suivante, l'élève pourra visiter une classe.

Il est bon de donner à l'élève une vidéocassette et de l'information écrite sur sa nouvelle école pour l'aider à se préparer au changement. Il faut identifier les personnes-clés qui pourront discuter avec l'élève ou l'aider. L'enseignant peut aussi demander à des pairs d'aider l'élève à s'adapter et de l'accompagner à divers endroits.

Certains élèves ont besoin d'un soutien ou d'une adaptation supplémentaire pour réussir leur transition vers le secondaire. Il est avantageux de pouvoir :

- assigner des adultes mentors, c'est-à-dire des enseignants à qui l'élève pourra poser des questions et exprimer ses préoccupations;
- aider l'élève à choisir une garde-robe appropriée à son âge et à son milieu;
- prendre soin de régler les questions relatives à l'hygiène;
- procurer à l'élève un cadenas à clé ou à combinaison simple;
- demander à des camarades de l'élève de l'accompagner aux activités parascolaires;
- élaborer un carnet de devoirs et un horaire pour s'assurer qu'il fera ses travaux;
- s'assurer que l'élève est capable de faire face aux taquineries ou à l'intimidation;
- aider l'élève à développer et à tenir un système organisé de reliures ou de cahiers d'exercices;
- fournir à l'élève un plan de l'école pour l'aider à s'orienter durant les changements de classe.

Il y a lieu de commencer à aiguiller l'élève vers les services régionaux de consultation en éducation bien avant qu'il change d'école. Ainsi, on évitera de trop perturber la prestation des services.

Pour plus de détails sur les services régionaux de consultation en éducation, se reporter à la page 191.

© Alberta Education, Canada, 2005

L'enseignement de nouvelles habiletés

Si le programme pédagogique comprend de nouveaux milieux, comme le placement professionnel, l'enseignant doit enseigner à l'élève ayant des troubles du spectre autistique les aptitudes dont il aura besoin dans ce nouveau milieu. Par exemple :

- comment se rendre seul au nouvel endroit;
- les règles qui sont différentes de celles du milieu actuel;
- les aptitudes sociales requises;
- les stratégies d'orientation;
- les façons d'organiser ses affaires;
- les stratégies de lutte contre l'anxiété;
- où obtenir de l'aide, au besoin.

La transition du secondaire à la vie adulte

Il est recommandé de commencer la planification de la transition du secondaire à la vie adulte le plus tôt possible. Souvent, la planification initiale de la transition à la vie adulte commence après la première année du secondaire.

Un processus coopératif

La planification des transitions est un processus coopératif. Il est important que les parents, le personnel de l'école et les représentants des organismes communautaires et des services de soutien commencent une planification à long terme pour les élèves dès la première année du secondaire. Voici les aspects à considérer :

- les perspectives d'emploi;
- les options de formation et d'enseignement postsecondaire;
- les perspectives de soutien du revenu;
- les lieux de résidence possibles;
- les besoins en matière de transport;
- les besoins médicaux;
- les loisirs communautaires et les options de loisirs;
- le maintien des relations avec la famille et les amis;
- la défense des droits et la tutelle.

Pour être efficace, le processus de planification doit être le fruit d'un effort de coopération entre l'élève, sa famille, les écoles et les organismes et services communautaires. La détermination des résultats attendus à l'issue du programme scolaire stimulera toute la planification de la transition; l'élève et ses parents jouent donc un rôle central dans le processus de planification. Les résultats attendus à la fin des études constituent le moteur des objectifs du PIP et orientent les activités quotidiennes de l'élève.

Le plan de transition est à inclure au PIP de l'élève. Comme pour les autres parties du processus du PIP, les objectifs et les stratégies de transition devraient être élaborés lors de la réunion de l'équipe de collaborateurs. Il existe divers outils ou processus pour la conduite d'une réunion de ce genre.

© Alberta Education, Canada, 2005

L'une des méthodes consiste à organiser une réunion sur le modèle du MAPS (McGill Action Planning System[71]). Durant cette réunion, les participants tenteront de répondre à sept questions essentielles :

- Quels sont les antécédents de la personne? (historique)
- Quel est le rêve à réaliser?
- Quel est le cauchemar à éviter? (situations, résultats à éviter)
- Qui est cette personne? (processus de collecte de renseignements détaillés)
- Quels sont ses forces, ses compétences, ses dons, ses talents?
- Quels sont ses besoins?
- Quel est le plan d'action?

Peu importe le processus ou le format utilisé pour animer la réunion de planification de la transition, cette réunion doit aboutir à un plan qui aborde :

- les résultats attendus pour la vie adulte;
- les besoins spécifiques actuels;
- la façon dont ces besoins seront satisfaits;
- les organismes et les personnes responsables de l'enfant, y compris les liens avec les autres intervenants (orthophonistes, ergothérapeutes, psychologues, psychiatres…);
- les délais.

La planification subséquente doit déboucher sur des buts et des objectifs définissant ce qu'il faut enseigner à l'élève pour qu'il atteigne les résultats attendus pendant sa vie adulte.[72]

Les ressources

Dans le cas d'élèves ayant besoin d'aide financière, communiquer avec l'organisme suivant :

Assured Income for the Severely Handicapped (AISH)
Alberta Human Resources and Employment
Calgary : 403–297–8511
Edmonton : 780–482–9642

Dans le cas d'élèves incapables de prendre soin d'eux-mêmes ou de prendre des décisions importantes quant à leur vie, communiquer avec l'organisme suivant :

Office of the Public Guardian
Calgary : 403–297–3364
Edmonton : 780–427–0017

Dans le cas d'élèves incapables de gérer leurs opérations financières, communiquer avec l'organisme suivant :

Public Trustees Office
Calgary : 403–297–6541
Edmonton : 780–427–2744

[71] Pearpoint, Forest et Snow, 1992.
[72] Freeze, 1995.

© Alberta Education, Canada, 2005

Le rôle de l'enseignant

Afin d'aider l'élève à se préparer à la transition du système scolaire à la vie adulte, l'enseignant doit lui donner l'occasion de développer les compétences nécessaires au travail et à la vie autonome.

L'éventail des attentes dépend des compétences et des besoins de l'élève. Certains élèves ayant des troubles du spectre autistique prévoient poursuivre leurs études ou suivre une formation après leurs études secondaires. Chez ceux-là, on mettra surtout l'accent sur la préparation aux études postsecondaires, en plus de l'expérience de travail et du développement des compétences liées à l'emploi et aux loisirs. Pour d'autres, le programme pourra mettre l'accent sur l'expérience de travail, la formation à la vie communautaire et l'autogestion de la santé. Pour faciliter la planification de la transition, il importe de connaître les systèmes et services régionaux offerts aux adultes ayant des troubles du développement.

En général, les programmes scolaires peuvent aider les élèves à effectuer leur transition :

- en présentant une diversité d'expériences de travail afin d'aider les élèves à déterminer les domaines qui les intéressent;
- en encourageant les élèves à participer aux activités parascolaires et aux évènements sociaux;
- en encourageant le bénévolat;
- en aidant les élèves à rédiger un curriculum vitæ;
- en offrant une formation sur les compétences sociales en milieu de travail
- en offrant une préparation au travail, une fois les domaines de préférence établis;
- en apprenant aux élèves à utiliser les transports en commun;
- en offrant une formation en autogestion;
- en enseignant aux élèves des aptitudes scolaires fonctionnelles appropriées à leur niveau de compétence.

© Alberta Education, Canada, 2005

Chapitre 9 : Les élèves ayant le syndrome d'Asperger

Les élèves ayant le syndrome d'Asperger manifestent souvent un grand nombre des caractéristiques associées aux troubles du spectre autistique. Les critères du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, quatrième édition* (American Psychiatric Association, 1994) stipulent qu'un élève doit démontrer une altération qualitative des interactions sociales et un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements pour qu'on diagnostique chez lui le syndrome d'Asperger. De plus, l'élève doit posséder au moins des habiletés cognitives et des aptitudes d'adaptation fonctionnelle moyennes.

Contrairement aux personnes ayant des troubles du spectre autistique, celles qui souffrent du syndrome d'Asperger n'éprouvent de retard significatif sur le plan clinique ni dans le développement du langage, ni dans le développement cognitif. En général, elles ont moins de difficulté à développer les capacités d'autonomie, le comportement adaptatif et la curiosité normales des enfants de leur âge. Cependant, même si les élèves ayant le syndrome d'Asperger obtiennent des résultats égaux ou supérieurs à la moyenne, ils continuent de démontrer des différences subtiles mais importantes sur le plan cognitif et social. Très souvent, le sujet ayant le syndrome d'Asperger se rend vite compte de ses anomalies sociales. Il en souffre et a par la même occasion une estime de lui-même souvent faible.

Les personnes ayant le syndrome d'Asperger forment un groupe varié; les traitements et les méthodes pédagogiques doivent donc être personnalisés. Il est essentiel de savoir que ces personnes sont à risque de développer d'autres troubles psychiatriques. Historiquement, près de 30 à 35 pour cent des élèves ayant le syndrome d'Asperger développent des troubles psychiatriques secondaires, comme la dépression, des troubles anxieux ou des troubles obsessionnels-compulsifs. Si on pousse trop ces élèves à « être normaux », on risque d'exacerber les troubles d'anxiété et sociaux existants.

L'apprentissage et le comportement

Le syndrome d'Asperger se caractérise par une altération qualitative des interactions sociales et les modes d'expression sont souvent particuliers (thèmes présentés, ton de la voix, répétitivité…). Les personnes ayant ce syndrome aiment établir des rapports avec autrui, mais elles ne possèdent pas les aptitudes nécessaires pour le faire; elles ont donc des manières bizarres d'aborder les gens.[73] Souvent, elles comprennent mal les coutumes sociales et peuvent sembler maladroites socialement, avoir de la difficulté à faire preuve d'empathie et mal interpréter les signaux

[73] Klin et Volkmar, 1997.

© Alberta Education, Canada, 2005

sociaux. Comme les personnes ayant des troubles du spectre autistique, elles ont souvent du mal à comprendre que les autres aient leurs propres perceptions, pensées et sentiments. Les personnes ayant le syndrome d'Asperger n'acquièrent pas efficacement les aptitudes sociales au moyen de l'apprentissage connexe et elles ont fréquemment besoin de consignes explicites en matière de socialisation.

Bien que les enfants ayant le syndrome d'Asperger parlent habituellement avec aisance avant même d'aller à la maternelle, ils éprouvent souvent des problèmes avec certaines complexités du langage :

- la pragmatique – l'utilisation du langage dans des contextes sociaux;
- le réceptif - le message adressé est souvent écouté ou décodé d'une manière singulière;
- la sémantique – les sens multiples;
- la prosodie – le ton, l'accent et le rythme de la parole.[74]

L'une des caractéristiques communes chez les personnes atteintes du syndrome d'Asperger, c'est qu'elles ont de la difficulté à entretenir des conversations sociales. Même quand elles ont un vocabulaire riche et qu'elles parlent sans arrêt de leur sujet préféré, ce sujet a souvent une définition étroite et elles ont du mal à passer à un autre sujet.

Les personnes ayant le syndrome d'Asperger peuvent éprouver des problèmes de communication avec autrui parce qu'elles n'apprennent pas naturellement les règles de la conversation. Elles peuvent :

- interrompre les autres;
- faire des commentaires hors de propos;
- avoir du mal à entamer ou terminer une conversation;
- parler sans varier le ton, l'accent et le rythme de la parole;
- utiliser des expressions pédantes ou formelles de façon exagérée, particulièrement pendant l'adolescence;
- se tenir trop près de la personne à qui elles parlent;
- dévisager les gens, adopter des postures anormales ou des expressions corporelles bizarres;
- être incapables de comprendre les gestes et les expressions faciales d'autrui.

Les élèves ayant le syndrome d'Asperger ont une intelligence de moyenne à supérieure à la moyenne et peuvent être très doués. Beaucoup de ces élèves sont relativement compétents dans leur connaissance des faits et possèdent une mine de renseignements précis sur les sujets qui les captivent. Cependant, ils démontrent des faiblesses relatives dans la compréhension et les pensées abstraites ainsi que dans la cognition sociale. Par conséquent, ils éprouvent des problèmes scolaires, particulièrement dans les aspects suivants :

- la compréhension de la lecture;
- la résolution de problèmes;
- les aptitudes organisationnelles;

[74] Attwood, 1998.

© Alberta Education, Canada, 2005

- le développement de concepts;
- l'inférence et le jugement.

De plus, ils ont souvent de la difficulté sur le plan de la souplesse cognitive; leur réflexion a tendance à être rigide. Ils ont souvent beaucoup de mal à s'adapter au changement ou à accepter l'échec. Ils n'apprennent pas facilement à partir de leurs erreurs.[75]

On estime que 50 à 90 pour cent des personnes ayant le syndrome d'Asperger ont des problèmes de coordination motrice.[76] Les régions touchées sont la locomotion, l'équilibre, la dextérité manuelle, l'écriture, les mouvements rapides, le rythme et les mouvements d'imitation. Elles ont particulièrement du mal à s'adapter aux sports de compétition autant en raison de leur maladresse que de leurs difficultés à comprendre les règles des jeux d'équipe.

Les élèves ayant le syndrome d'Asperger peuvent être hypersensibles ou hyposensibles à des stimulus spécifiques et adopter des comportements inhabituels ou répétitifs pour obtenir une stimulation sensorielle particulière.

Beaucoup d'élèves ayant reçu un diagnostic du syndrome d'Asperger sont inattentifs, facilement distraits et ont aussi reçu un diagnostic de déficience de l'attention ou de trouble d'hyperactivité à un moment donné de leur vie.[77] L'anxiété est également une caractéristique associée à ce syndrome. Les élèves peuvent éprouver de la difficulté à comprendre les demandes sociales de l'école et à s'y adapter. Un enseignement et un soutien appropriés peuvent aider à atténuer le stress.

Les stratégies

Certaines stratégies d'enseignement aux élèves ayant des troubles du spectre autistique peuvent s'appliquer aux élèves ayant le syndrome d'Asperger. Il importe cependant de considérer les caractéristiques uniques de l'apprentissage de chaque élève, de fournir le soutien nécessaire et de miser sur les forces de l'élève. Le tableau suivant identifie les difficultés d'apprentissage spécifiques et présente un certain nombre de stratégies utilisables en classe.[78]

---

[75] Attwood, 1998.
[76] Attwood, 1998.
[77] Myles et Simpson, 1998.
[78] Attwood, 1998; Donnelly et Levy, 1995; Grandin, 1998; Moreno et O'Neal, 1997; Myles et Simpson, 1998; Williams, 1995.

© Alberta Education, Canada, 2005

Difficultés d'apprentissage	Stratégies utilisables en classe
Les difficultés sur le plan du langage L'élève :	
• a tendance à faire des commentaires hors propos;	• Utiliser des conversations de bandes dessinées (Gray, 1994) pour enseigner les aptitudes à la conversation liées à des problèmes spécifiques. • Enseigner des commentaires appropriés pour entamer une conversation. • Enseigner des aptitudes à converser en petit groupe.
• a tendance à interrompre les autres; • a tendance à parler d'un seul sujet et à parler en même temps que les autres;	• Enseigner les règles et les indices concernant le tour de rôle dans une conversation et le meilleur moment pour répondre, interrompre ou changer de sujet. • Utiliser des conversations sur bande sonore ou vidéo.
• a du mal à comprendre le langage complexe, à suivre des consignes et à comprendre les différentes significations d'un mot.	• Enseigner à l'élève à demander de l'aide s'il est confus. • Expliquer les métaphores et les mots à double sens. • Encourager l'élève à demander de répéter, de simplifier ou d'écrire les consignes au besoin. • Faire une pause entre les consignes et vérifier si l'élève a compris. • Limiter les questions orales à un nombre que l'élève peut gérer. • En regardant des documents vidéo, faire ressortir les expressions non verbales et en expliquer le sens.
L'accent sur la similitude	• Dans la mesure du possible, préparer l'élève aux changements éventuels. • Utiliser des images, des emplois du temps et des contes sociaux pour indiquer les changements imminents.
L'altération des interactions sociales L'élève :	
• a du mal à comprendre les règles de l'interaction sociale; • est naïf; • interprète ce qui se dit au pied de la lettre; • a du mal à lire les émotions d'autrui; • manque de tact; • a de la difficulté à comprendre les règles tacites et, une fois qu'il les a apprises, les applique avec rigidité;	• Établir des attentes et des règles claires en matière de comportement. • Enseigner clairement les règles de la conduite sociale, en utilisant les jeux de rôle. • Enseigner à l'élève à interagir à l'aide de contes sociaux, d'exemples et de jeux de rôle. • Enseigner aux pairs comment répondre à l'élève dans des interactions sociales. • Demander aux autres enfants de donner un signal pour indiquer quoi faire. • Encourager les jeux coopératifs. • Superviser et appuyer l'élève pendant les pauses et les récréations, au besoin. • Avoir recours au système du jumelage pour aider l'élève durant les moments non structurés. • Enseigner à l'élève comment commencer, poursuivre et terminer un jeu. • Enseigner les notions de souplesse, de coopération et de partage. • Enseigner à l'élève à maîtriser son comportement.

© Alberta Education, Canada, 2005

Difficultés d'apprentissage	Stratégies utilisables en classe
	• Structurer des groupes pour l'enseignement d'aptitudes sociales afin de susciter des occasions pour l'enseignement direct d'aptitudes spécifiques et d'exercer l'élève en situation réelle. • Enseigner des techniques de relaxation et réserver un endroit calme à la détente.
• a du mal à respecter la distance sociale; • n'a pas conscience de la notion d'espace personnel.	• Modéliser le respect de l'espace personnel d'autrui et mettre cette aptitude en pratique.
La restriction des champs d'intérêts	• Limiter les discussions et les questions insistantes. • Établir des attentes fermes pour la classe, mais donner à l'élève l'occasion d'approfondir ses propres champs d'intérêt. • Incorporer et développer les activités et intérêts personnels.
Le manque de concentration L'élève : • manque de concentration; • est facilement distrait; • est désorganisé; • a du mal à rester attentif.	• Lui donner fréquemment une rétroaction et une réorientation. • Décomposer les tâches. • Utiliser des présentations visuelles, des schémas conceptuels et des descriptions sémantiques. • Établir des séances de travail minutées. • Réduire la quantité de devoirs. • Asseoir l'élève en avant de la classe. • Utiliser des signaux non verbaux pour attirer l'attention de l'élève.
Le manque d'aptitudes à l'organisation	• Élaborer un horaire et un calendrier personnalisé. • Dresser une liste des travaux. • Aider l'élève à se servir de listes de choses à faire et de listes de contrôle. • Coller des images sur les contenants et le casier de l'élève. • Coller des images dans le casier de l'élève.
Le manque de coordination motrice	• Faire participer l'élève à des activités physiques, en évitant le plus possible les situations compétitives. • Tenir compte de la lenteur d'écriture de l'élève au moment de donner des devoirs. • Accorder du temps supplémentaire pour les examens. • Envisager l'usage de l'ordinateur pour la rédaction des devoirs.
Les difficultés scolaires L'élève : • a de la difficulté à comprendre; • a de la difficulté à résoudre des problèmes; • a de la difficulté à saisir les concepts abstraits.	• Ne pas présumer que l'élève comprend l'information simplement parce qu'il peut la répéter. • Donner des consignes directes et fournir un modèle. • Montrer des exemples du travail final. • Ne pas présumer que l'élève comprend ce qu'il a lu; vérifier sa compréhension, lui donner des consignes supplémentaires et utiliser des moyens visuels. • Décomposer les tâches en petites étapes ou les présenter autrement. • Être le plus concret possible au moment de présenter les nouveaux concepts et le matériel abstrait. • Utiliser un apprentissage axé sur l'activité dans la mesure du possible. • Utiliser des repères graphiques, comme des cartes et des réseaux sémantiques. • Utiliser des descriptions pour aider l'élève à prendre des notes et à organiser et catégoriser l'information. • Éviter de trop parler. • Tirer profit des forces de l'élève, comme la mémoire.

© Alberta Education, Canada, 2005

Difficultés d'apprentissage	Stratégies utilisables en classe
La vulnérabilité émotive L'élève : • a de la difficulté à faire face aux demandes sociales et émotionnelles à l'école; • se stresse facilement à cause de son manque de souplesse; • est prédisposé à l'anxiété; • a une faible estime de soi; • tolère mal les erreurs; • est prédisposé à la dépression; • a des réactions de rage et pique des crises de colère.	• Féliciter l'élève. • Enseigner à l'élève à demander de l'aide. • Enseigner à l'élève des techniques pour faire face aux situations difficiles et lutter contre le stress. • Utiliser des stratégies d'exercice répétitif. • Présenter des expériences permettant à l'élève de faire des choix. • Aider l'élève à comprendre son comportement et les réactions d'autrui. • Éduquer les autres élèves. • Avoir recours au jumelage comme les réseaux de soutien par les pairs. • Lui permettre de se retirer brièvement quand il se sent trop envahi par une émotion.
La sensibilité sensorielle L'élève : • est sensible au son, au toucher, au goût, à l'intensité de la lumière, aux couleurs ou aux arômes; • réagit : – aux bruits inattendus et soudains, comme la sonnerie du téléphone ou l'alarme incendie; – aux bruits aigus continus; – aux sons confus, complexes ou multiples, au centre commercial par exemple; – réagit aussi aux mouvements trop rapides et trop nombreux des camarades.	• Savoir que l'élève peut trouver le niveau normal d'entrée auditive et visuelle trop faible ou trop élevé. • Maintenir le niveau de stimulation en fonction de l'habileté de l'élève. • Éviter les sons stressants, dans la mesure du possible. • Mettre de la musique pour camoufler certains sons. • Réduire au minimum les bruits de fond. • Faire porter à l'élève des bouchons d'oreille si le bruit ou sa réaction est extrême. • Enseigner et modéliser des stratégies de relaxation et divertir l'élève pour réduire son anxiété. • Fournir des occasions et de l'espace pour des périodes calmes. • Organiser un espace de travail individuel exempt de stimulus sensoriels susceptibles de déranger l'élève.

© Alberta Education, Canada, 2005

Chapitre 10 : Études de cas

Les études de cas suivantes ont été élaborées pour étudier trois élèves très différents ayant des troubles du spectre autistique. Les caractéristiques de ces élèves sont inspirées de plusieurs cas réels. Bien qu'on ait modifié substantiellement l'information pour préserver la confidentialité, ces études de cas présentent les besoins réels d'élèves autistes et ce que les enseignants peuvent faire pour répondre à ces besoins.

Ces études de cas visent à présenter les types de buts, d'objectifs et de stratégies d'enseignement qui sont souvent mis en œuvre pour les élèves autistes. Il est important de se rappeler que chaque programme d'enseignement doit être personnalisé pour répondre aux besoins identifiés des élèves.

Enfin, on ne peut assez insister sur le fait de célébrer les succès et de miser sur les acquis et les aspects positifs. Il ne faut surtout pas se décourager par rapport à certaines situations qui caractérisent le fonctionnement des élèves ayant des troubles du spectre autistique :

- les difficultés à généraliser les acquis,
- les phases temporaires de régression,
- la disparition d'un intérêt sensoriel ou d'une préoccupation inhabituelle pour un autre comportement,
- les recherches répétées de contrôle,
- le besoin fréquent d'être le moteur de l'action.

Karine : élève de la maternelle

Karine vient juste d'entrer à la maternelle. À l'âge de quatre ans, elle a reçu un diagnostic de troubles du spectre autistique et de déficience intellectuelle.

Jonathan Akins, l'enseignant de maternelle de Karine, et Jeanne Wilson, son aide-élève, ont observé Karine en garderie au mois de juin dernier. Ils ont aussi rencontré le conseiller en puériculture de Karine, qui connaissait très bien son programme préscolaire.

Le développement de Karine a été lent. Elle s'est tenue debout à 20 mois et a commencé à marcher à 23 mois. Elle a développé un comportement répétitif de balancement jusqu'à l'âge de quatre ans. Elle a ensuite développé un type de comportement avec crises de colère; elle criait, donnait des coups de pied et se jetait par terre. Maintenant, elle devient agitée à la maison et à l'école lorsque le milieu devient occupé ou bruyant. Fait intéressant, le bruit des ballons rebondissant sur le sol et des élèves courant dans le gymnase ne la dérange pas. Elle fait des crises de colère quand elle est trop stimulée ou qu'elle n'obtient pas ce qu'elle désire. Cependant, il est très facile de la réorienter et de la calmer en la plaçant dans un coin tranquille en classe. En caressant sa tête doucement,

© Alberta Education, Canada, 2005

on finit généralement par la calmer. Elle ne semble pas ressentir la douleur; par exemple, elle n'a pas réagi quand elle est tombée et qu'elle s'est blessée le genou.

Karine aime manipuler des objets ou des substances qui font appel au système sensoriel, comme de l'eau et des perles, mais elle ne joue pas fonctionnellement avec les jouets en classe ou à la maison, sauf quand un adulte la dirige. Elle parle spontanément au téléphone jouet.

La capacité d'attention de Karine varie, mais elle est particulièrement limitée pour les activités comportant un élément social, comme le rassemblement en cercle ou les histoires en groupe. Elle communique présentement par l'écholalie et par des gestes et son discours fonctionnel est limité, p. ex., « Non », « J'ai besoin d'aide » et « Prends l'autre ». Elle fait les transitions calmement quand on l'en informe à l'avance. Ses parents sont principalement préoccupés par ses aptitudes en communication expressive et réceptive.

Karine a besoin d'incitation verbale pour aller aux toilettes, elle a besoin d'aide pour monter ses pantalons et d'incitation pour se laver les mains après avoir fait ses besoins. Elle n'a jamais eu de troubles urinaires à l'école, bien qu'elle ait encore des accidents occasionnels à la maison. Parfois, Karine s'enfuit; ses parents et le personnel de l'école doivent donc prendre soin de fermer les portes et de la surveiller de près sur le terrain de jeux.

Jonathan Akins, Jeanne Wilson et les parents de Karine ont collaboré ensemble pour tenter d'évaluer ce que Karine aime ou n'aime pas.

 © Alberta Education, Canada, 2005

PRÉFÉRENCES	AVERSIONS
• Jouer avec du fil ou un bout de ficelle (jeu répétitif et autostimulant). • Jouer avec des perles (les brasser avec les doigts, faire une longue rangée de perles; mais pas enfiler des perles ou fabriquer des objets concrets avec des perles). • Jouer avec tout ce qui est suspendu (store vénitien, plantes qui poussent vers le bas, filets de colle). • Jouer avec des blocs (construire de hautes tours, faire des rangées de blocs). • Jouer avec de l'eau (jouer avec la fontaine, remplir des contenants, faire des éclaboussures dans le lavabo de la salle de bain et dans le bac à eau). • Connaître les routines (heure de la collation, sortie de l'école), se faire caresser la tête (les caresses sur la tête calment son comportement coléreux; elle est ensuite capable de suivre les consignes données verbalement). • Être près d'un enseignant ou de ses parents et explorer le matériel que l'adulte utilise ou démontre (toucher des formes en feutre pendant le cours d'arts plastiques, toucher la pâte quand elle fait des biscuits). • Jouer avec des objets ou du matériel pour voir comment ils fonctionnent, plutôt que pour connaître leur usage conventionnel (tourner la colle du bâton de colle pour la voir monter et descendre, plutôt qu'utiliser le bâton pour coller des choses).	• Participer à des activités qu'elle ne connaît pas bien (elle refuse d'entrer dans le gymnase pour la première période d'éducation physique). • Participer à une activité sans avoir été préparée verbalement (elle préfère qu'on lui dise : « Dans cinq minutes, nous allons… »). • Les bruits intenses ou inopinés (le grattement du métal, le bruit des balançoires du terrain de jeux; elle tolère les messages à l'interphone quand ils sont émis à un moment prévisible). • Se salir les mains (avec de la glaise, de la peinture ou de la nourriture). • S'asseoir près d'autres jeunes quand il est temps de former un cercle. • Se faire toucher par les autres jeunes. • Partager le bac à eau avec les autres jeunes (elle peut faire une crise si un autre jeune tente de jouer avec l'eau quand elle est là).

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé **Nom de l'élève :** Karine

Renseignements sur l'élève **Date** : Octobre 15, 200X

N° d'identification de l'élève 10598765 Sexe : ☐ M ☒ F

Nom : Karine

Date de naissance : 15 (jour) décembre (mois) 199X (année)

Adresse : _____

_____

N° de téléphone : _____

Parents ou tuteurs : Sophie et Hugo

École : École élémentaire fictive Année ou groupe d'apprentissage : M

Renseignements médicaux pertinents

Rapport d'hôpital ABC (mai 2004) : Diagnostic de troubles du spectre autistique avec déficience intellectuelle

- Langage constitué principalement d'écholalie, comprend la communication verbale simple.
- Aucun intérêt à interagir avec ses pairs, s'approche des adultes pour obtenir de l'affection.
- Comportements de rage si les routines sont modifiées, concentration inappropriée sur les objets, comportement parfois destructeur.

Membres de l'équipe du PIP	**Rôle**
Marie Langevin	Administratrice scolaire
Sophie Boivin	Parents
Jean Lavoie	Enseignant
Jeanne Cloutier	Aide-élève
Stéphane Leblanc	Orthophoniste

Renseignements supplémentaires

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Karine

Adaptation scolaire et services connexes (personnel supplémentaire de l'école, personnel de soutien et organismes)

Coordonnateur du PIP – Jean Lavoie
Aide-élève – Jeanne Cloutier
Orthophoniste – Stéphane Leblanc

Participation et attentes des parents :
- Les parents de Karine participent à l'élaboration du PIP.
- Les parents de Karine l'aideront à perfectionner ses aptitudes en communication expressive et réceptive à la maison.

Points forts
Karine :
- imite le langage;
- a une bonne coordination motrice et une motricité fine marquées;
- a une grande capacité d'attention pour les activités qui l'intéressent;
- s'intéresse au mécanisme des objets;
- copie la forme des dessins.

Besoins
Karine doit :
- développer davantage son langage réceptif;
- développer son langage expressif fonctionnel;
- apprendre à anticiper les routines et les changements;
- diminuer les crises de colère, apprendre des stratégies pour se calmer;
- accroître son autonomie pour ce qui est des routines de soins personnels, p. ex., l'apprentissage de la propreté;
- accroître les interactions avec ses pairs.

Accommodations requises en classe (modifications à apporter aux stratégies d'enseignement et d'évaluation, au matériel et aux ressources, aux installations ou à l'équipement)
- Désigner un coin calme ou de détente en classe.
- Remplir un carnet de communication que Karine transportera de l'école à la maison.
- Aider Karine à traiter l'information donnée oralement en l'appuyant par des moyens visuels (objets concrets, photos, dessins et pictogrammes).
- Prévenir Karine d'avance, indices visuels à l'appui, pour l'aider à anticiper les transitions en classe et à se préparer à une nouvelle activité.
- Instaurer et afficher des routines d'enseignement (séquences d'images ou scripts visuels).
- Donner aux camarades de classe des consignes précises sur la façon de communiquer et d'interagir avec Karine.

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Karine

Évaluation du rendement scolaire, p. ex., observation par l'enseignant, interview, évaluation formelle ou informelle

Date de l'évaluation	Évaluations	Résultats
Mai 200X	– Échelles de comportement adaptatif Vineland – Échelle d'évaluation de l'autisme infantile (Childhood Autism Rating Scale) – Liste de contrôle du *Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs*	– Les notes de l'élève équivalent à celles d'un enfant de 9 mois (communication) à 36 mois (motricité). – Les notes correspondent à la catégorie « sévère ». – Équivalences d'âge approximatives : • communication – 12 mois • adaptation sociale – 12 mois • cognition – 18 mois • mouvements globaux – 40 mois • motricité fine – 32 mois

Résumé de l'évaluation du rendement scolaire

Langage : retard du développement du langage réceptif et expressif
- capable de suivre des consignes simples données oralement
- peut imiter par écholalie; certaines imitations sont appropriées à la situation

Mathématiques:
- fait des motifs en alignant ou en empilant des objets

Peut utiliser des crayons, des ciseaux, des pinceaux et verser de l'eau.
Peut attacher ses souliers, mettre son manteau et aller aux toilettes avec de l'aide

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite)

Nom de l'élève : Karine

But à long terme : Karine améliorera ses capacités réceptives.

Objectifs à court terme par rapport au but à long terme (observables et mesurables)	**Dates de révision**	**Méthodes d'évaluation**	**Résultats et recommandations**
1. D'ici novembre, à l'aide d'images et d'indices verbaux, Karine saura identifier l'activité en cours dans la classe parmi trois choix, et elle aura raison neuf fois sur dix.	15 novembre	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Réussi.
2. D'ici décembre, si on présente à Karine une routine d'enseignement qu'elle connaît (séquence de 3 à 4 images) ainsi que des consignes simples données oralement, elle exécutera la routine sans incitation physique neuf fois sur dix.	15 décembre	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève – Observation par les parents (maison)	– Réussi. Karine suit seule la routine matinale d'arrivée, p. ex., enlève son manteau, accroche son manteau et son sac à dos, met ses souliers d'intérieur et s'assoit à l'endroit désigné pour le cercle du matin. À la maison, elle suit une routine d'apprentissage à la propreté qui est affichée dans la salle de bain. Elle a toutefois encore besoin d'incitations verbales pour aller aux toilettes.
3. D'ici février, si on demande à Karine de choisir un objet, elle choisira le bon objet indiqué verbalement; sur 15 essais elle réussira à 100 %.	15 février	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève – Liste de vérification de la collecte des données – Observation par les parents (maison)	– Réussi. Karine a bien maîtrisé l'objectif et a particulièrement aimé apprendre de nouveaux mots en jouant au jeu « Trouve un ou une _____ ».

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Karine

But à long terme : Karine améliorera son utilisation fonctionnelle du langage oral.

Objectifs à court terme par rapport au but à long terme (observables et mesurables)	**Dates de révision**	**Méthodes d'évaluation**	**Résultats et recommandations**
1. D'ici octobre, si on montre un objet concret à Karine, comme un nom, associé au nom verbal de celui-ci, elle nommera l'objet après l'avoir vu de huit à dix fois pendant quatre jours consécutifs.	15 octobre	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève – Liste de vérification de la collecte des données – Observation par les parents (maison)	– Réussi.
2. D'ici novembre, si on modèle une action, comme un verbe, Karine imitera et nommera l'action après l'avoir vue de huit à dix fois pendant quatre jours consécutifs.	15 novembre	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève – Liste de vérification de la collecte des données – Observation par les parents (maison)	– Réussi.
3. D'ici janvier, Karine appariera et identifiera verbalement, quatre jours sur cinq, les images de 15 objets ou actions qu'elle connaît de son carnet de communication photo.	15 janvier	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève – Observation par les parents (maison)	– Réussi. Karine est capable de reconnaître et de nommer 30 objets ou actions.
4. D'ici mars, Karine demandera un objet en pointant vers l'illustration figurant dans son carnet de communication photo et verbalisera le nom de cet objet neuf fois sur dix, quatre jours consécutifs.	15 mars	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève – Observation par les parents (maison)	– Réussi. Karine utilise son carnet de communication pour exprimer ses désirs.
5. D'ici mai, si on lui présente trois illustrations d'activités du centre, Karine pointera et nommera l'activité de son choix, trois fois sur quatre.	15 mai	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Progresse. Continuer de lui donner des occasions de faire des choix l'an prochain.
6. D'ici juin, quand Karine jouera au centre, elle utilisera son carnet de communication photo pour entamer et soutenir une conversation orale avec un pair, deux fois sur quatre.	15 juin	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Karine est capable de répéter un script de jeu simple, mais elle ne prend pas encore l'initiative d'interagir avec ses pairs. Les membres de l'équipe du PIP ont décidé de décomposer cet objectif et de le réécrire.

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Karine

But à long terme : Karine passera plus de temps à faire des activités de groupe en classe, p. ex., cercle, musique, histoire.
(Etabli le 15 janvier 200X).

Objectifs à court terme par rapport au but à long terme (observables et mesurables)	**Dates de révision**	**Méthodes d'évaluation**	**Résultats et recommandations**
1. D'ici février, si on montre à Karine une illustration d'une activité à venir en classe, tirée de son horaire quotidien, elle se joindra à ses camarades de classe au début de chaque cours et participera à l'activité de groupe pendant les cinq premières minutes de chaque cours.	15 février	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Réussi.
2. D'ici mai, si on montre à Karine une illustration de la prochaine activité en classe tirée de son horaire quotidien, elle se joindra au groupe et y restera jusqu'à ce qu'on lui fasse signe de quitter.	15 mai	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Réussi. Karine est capable de rester dans l'activité de groupe pendant au moins 15 minutes.

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Karine

But à long terme : Karine réduira le nombre de crises et appliquera seule une stratégie d'autodétente.

Objectifs à court terme par rapport au but à long terme (observables et mesurables)	**Dates de révision**	**Méthodes d'évaluation**	**Résultats et recommandations**
1. D'ici novembre, quand Karine travaillera avec son horaire quotidien illustré, elle indiquera avoir terminé une activité en retournant la carte illustrée de cette activité, sans crier ni faire de crise, trois fois sur quatre.	15 novembre	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Progresse. Poursuivre la formation à l'aide de séquences d'images pour faciliter la transition entre les activités.
2. D'ici décembre, si son aide-élève modèle une séquence de détente en l'appuyant d'une routine d'enseignement visuelle, p. ex., une séquence d'images d'exercices d'autodétente, Karine imitera la séquence d'autodétente, neuf fois sur dix.	15 décembre	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Réussi.
3. D'ici mars, si on lui donne une incitation verbale et une routine d'enseignement visuelle, Karine fera des exercices d'autodétente, neuf fois sur dix.	15 mars	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Réussi.
4. D'ici juin, Karine fera seule, neuf fois sur dix, des exercices d'autodétente quand elle sera anxieuse ou frustrée.	1er juin	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Réussi.

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Karine

Plans de transition (recommandations, services requis, stratégies et matériel efficaces)

Karine visitera la classe de 1re année une fois par semaine, de mars à la fin de l'année scolaire.

À chaque visite, Karine s'exercera à utiliser son carnet de communication photo pour interagir avec l'enseignant de 1re année.

Les parents de Karine viendront à l'école deux fois en août, avant la semaine de la rentrée.

En 1re année, Karine aidera à la cafétéria, en ce sens qu'elle mettra les condiments sur les tables et placera les chaises, avec le personnel de soutien.

Signature des membres de l'équipe du PIP (En signant, vous affirmez avoir compris le PIP.)

Parents ou tuteurs _____

Élève (le cas échéant) _____

Directeur ou personne désignée _____

Enseignants _____

_____

_____

Autres membres de l'équipe _____

_____

_____

_____

_____

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Karine

Révision annuelle et recommandations

Buts et objectifs réalisés

Karine a fait d'excellents progrès sur le plan du développement du langage réceptif. Quand l'observateur lui donne quelques secondes pour traiter les consignes, elle suit la plupart des consignes orales sans incitation physique. Elle utilise maintenant un vocabulaire expressif fonctionnel comprenant plusieurs noms et verbes représentant des objets et des actions en classe et peut dire le nom de cinq de ses camarades de classe.

Karine a développé un comportement autoréconfortant bien établi à l'aide de son ourson « Arthur ». Elle le prend pour se calmer et la fréquence de ses crises a diminué à environ une fois par semaine. Elle prend Arthur au cercle et pour d'autres activités de groupe et participe aux activités de groupe jusqu'à 15 minutes. Elle tolère la présence d'un autre élève au lavabo avec elle, mais elle s'en va si d'autres élèves se joignent à eux. En général, elle semble mieux accepter la proximité de ses camarades de classe.

Stratégies efficaces

Karine doit bien comprendre les consignes et les attentes des activités. Pour le moment, il faut lui communiquer les consignes à l'aide d'expressions simples et concises accompagnées de dessins ou d'images.

L'horaire illustré des activités quotidiennes a aidé Karine à comprendre la séquence des activités au cours de la journée. L'établissement de routines d'enseignement imagées (scripts visuels) pour les tâches complexes s'est avéré très efficace pour aider Karine à développer sa capacité d'autonomie, p. ex., la routine d'arrivée en classe et l'apprentissage de la propreté.

Le carnet de communication photo maison-école est un système qui aide à perfectionner la communication réceptive et expressive de Karine. Cette dernière utilise avec enthousiasme son livre illustré pour communiquer ses désirs et ses besoins, mais elle ne s'en sert pas encore pour interagir avec ses pairs.

Objectifs nécessitant une mise au point continue

- Développer les aptitudes de langage expressif et réceptif et généraliser le langage employé dans divers milieux.
- Développer la compréhension qu'a Karine des concepts de séquence et de temps (premier, suivant, dernier, aujourd'hui, demain, hier).
- Les bruits intenses sont encore un problème, puisqu'il est difficile de prédire leur occurrence à la maison et à l'école.

Services de soutien nécessaires

- Le soutien d'un aide-élève doit continuer à ce stade.
- Il serait avantageux d'offrir aux parents de Karine une formation sur la façon de mettre en œuvre, de surveiller et de modifier le plan de soutien de Karine pour les aider à instaurer les routines d'enseignement à la maison et dans la communauté.

Recommandations

- Continuer de donner des consignes directes sur l'utilisation du carnet de communication photo afin de perfectionner la communication expressive et réceptive de Karine.
- Coordonner l'enseignement donné à l'école et à domicile pour le développement du vocabulaire réceptif et expressif afin d'encourager la généralisation du langage dans divers milieux.
- Continuer d'utiliser un système d'horaire illustré pour aider Karine à planifier et à organiser sa journée. Si Karine comprend la séquence des activités de sa journée, elle pourra plus facilement prévoir ses routines, faire la transition d'une activité à l'autre et comprendre les changements de routine et d'activité. Commencer à incorporer à l'horaire de Karine des occasions de faire des choix.
- Élaborer une routine d'autodétente plus appropriée à l'âge de Karine, dans la mesure du possible.
- Commencer à donner des travaux à Karine pour qu'elle développe son aptitude à compter et à calculer.
- Continuer à mettre l'accent sur le développement des interactions avec les pairs.

© Alberta Education, Canada, 2005

Alain : élève de 6e année

Alain est présentement intégré à temps plein à une classe ordinaire de 6e année. Il a connu un retard dans l'atteinte de certains jalons de développement de la petite enfance. Il a commencé à marcher à 18 mois et a mis du temps à parler. Son langage était presque exclusivement écholalique et il communiquait très peu. Petit enfant, Alain présentait un comportement répétitif quand il jouait et, de toute évidence, il faisait comme si les autres n'existaient pas. Il n'aimait ni qu'on le touche ni être près d'autres enfants et il s'agitait quand on le séparait de sa mère. Il se servait souvent de son odorat pour examiner des objets et manifestait un intérêt inhabituel pour les petits objets.

Alain avait trois ans quand sa mère a consulté un psychologue. Par la suite, sa famille a consulté le psychologue régulièrement et sa mère a participé à une formation sur la gestion du comportement à l'intention des parents. Alain a été évalué par un orthophoniste à l'âge de trois ans et suit une thérapie d'orthophonie depuis.

À 11 ans, Alain a des comportements qui exigent encore beaucoup de soutien. Ses travaux en classe sont modifiés et il dispose d'un horaire visuel personnalisé. En classe, ses routines comprennent l'accumulation de jetons avec des renforçateurs qui l'aident à maintenir un comportement acceptable. Alain est très strict pour ce qui est de l'horaire; il devient agressif s'il survient une transition inattendue. Ses comportements difficiles ont dégénéré depuis le début de la 6e année. Parfois, Alain frappe sur le pupitre ou la table, se cogne la tête, réagit avec agitation si les autres n'utilisent pas des signaux spécifiques, ne tient pas compte des consignes d'un adulte, crie et lance des objets. Ces comportements préoccupent l'enseignant d'Alain, son aide-élève et sa mère. Ces comportements menacent sa sécurité et dérangent le fonctionnement régulier de la classe. Alain a un sommeil irrégulier et manifeste les mêmes comportements dérangeants à la maison. Sa mère a de la difficulté à s'occuper de lui.

Les aptitudes scolaires d'Alain sont inférieures à la moyenne de son niveau. Ses aptitudes en lecture correspondent à celles d'un élève de 3e année et ses compétences en mathématiques (calcul), à celles d'un élève de 4e année. Ses compétences en résolution de problèmes mathématiques et en compréhension de lecture sont équivalentes à celles d'un élève de 2e année. La plupart des tâches scolaires sont adaptables à Alain. Il est difficile d'évaluer ses connaissances au moyen d'une évaluation uniformisée ou d'une interprétation critérielle, car il lui arrive de refuser d'effectuer des tâches qu'il ne connaît pas.

Alain aime faire des schémas détaillés, mais il a tendance à se concentrer toujours sur les mêmes sujets : les voitures ou les camions. Il aime la musique, principalement la musique douce de son baladeur, mais refuse de participer aux activités musicales qui requièrent une interaction avec d'autres élèves. Il trouve difficile la période d'éducation physique et suit un programme d'éducation physique modifié comprenant des jeux simples avec l'aide-élève.

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé **Nom de l'élève :** Alain

Renseignements sur l'élève **Date** : 8 octobre, 200X

N° d'identification de l'élève 105456789 Sexe : ☒ M ☐ F

Nom : Alain

Date de naissance : 02 (jour) juillet (mois) 199X (année)

Adresse : _____

_____

N° de téléphone : _____

Parents ou tuteurs : Lise

École : École élémentaire fictive Année ou groupe d'apprentissage : 6

Renseignements médicaux pertinents

Rapport de l'hôpital ABC (mai 199X) : Diagnostic de troubles du spectre autistique avec développement du langage et interactions sociales déficitaires, des intérêts inhabituels et des comportements excessifs
- développement atypique avec retards multiples dans tous les domaines
- comportement oppositionnel émergent

Membres de l'équipe du PIP	**Poste**
Martin Dubuc	Administrateur scolaire
Lise Lebrun	Mère
Christian Gendron	Enseignant-ressource
Jean Langevin	Titulaire de classe
David Portelance	Aide-élève
Suzanne St-Pierre	Orthophoniste
Gérard Dumont	Travailleur social

Renseignements supplémentaires

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Alain

Adaptation scolaire et services connexes (personnel supplémentaire de l'école, personnel de soutien et organismes)

Enseignant-ressource – Christian Gendron
Aide-élève – David Portelance
Pathologiste – Suzanne St-Pierre
Travailleur social – Gérard Dumont

Un plan d'urgence de stratégie de comportement a été élaboré pour tout le personnel.

Participation des parents et attentes :
- la mère d'Alain participe à l'élaboration du PIP;
- la mère d'Alain renforcera les objectifs de communication et de comportement à la maison.

Points forts
Alain :
- suit les consignes à l'aide de moyens visuels;
- utilise un programme de traitement de texte pour écrire;
- utilise un chronomètre pour évaluer son degré de concentration;
- utilise un horaire visuel pour se préparer au changement.

Besoins
Alain doit :
- développer une plus grande autonomie à l'école;
- apprendre à faire face aux transitions;
- apprendre à se calmer quand il est anxieux;
- se montrer responsable envers le matériel et les vêtements.

Accommodations requises en classe (modifications à apporter aux stratégies d'enseignement et d'évaluation, au matériel et aux ressources, aux installations ou à l'équipement)
- Fournir un enseignement différencié, p. ex., activités pratiques, visuelles, multisensorielles.
- Remplir un carnet de communication qu'Alain transportera de l'école à la maison.
- Utiliser des signaux visuels et des routines d'enseignement visuelles préétablies (dessins, symboles) pour appuyer l'apprentissage d'Alain.
- Fournir des occasions d'enseignement pour permettre à Alain de prendre des décisions en classe.
- Donner un signal verbal associé à un indice visuel avant les transitions entre les activités.

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Alain

Évaluation du rendement scolaire, p. ex., observation par l'enseignant, entrevue, évaluation formelle ou informelle

Date de l'évaluation	Évaluations	Résultats
Juin 2004	– Échelle internationale de performance Leiter (LIPS) – Échelle d'intelligence de Standford-Binet : Quatrième édition (SBFE)	– Les capacités de raisonnement non verbal semblent avoir un niveau limité (d'environ deux ans de moins que son groupe d'âge). L'évaluation à l'aide de l'échelle d'intelligence de Standford-Binet a été mise en œuvre, puis interrompue. Selon le psychologue, les capacités de raisonnement verbal d'Alain sont de loin inférieures à ses capacités de raisonnement non verbal.
Avril 2004	– Test de rendement individuel de Peabody – Test de lecture diagnostique de l'Alberta	– Le rendement d'Alain est très inconstant. Ses aptitudes de décodage sont beaucoup plus fortes (fin de 3^{e} année) que ses aptitudes de compréhension (début de 2^{e} année). Alain dépend principalement de l'entrée globale, bien qu'il semble développer un certain niveau de conscience phonologique. Il peut répondre à des questions générales qui demandent une mémorisation littérale.

Résumé de l'évaluation du rendement scolaire

Français : décodage de lecture, niveau de 3^{e} année; compréhension de lecture, niveau de 2^{e} année (estimation).

Alain peut suivre des consignes écrites simples accompagnées de structures linguistiques ou d'exemples familiers.
Alain est capable de se servir du traitement de texte pour rédiger des histoires simples.

Mathématiques : calcul, niveau de 4^{e} année; résolution de problèmes, niveau de 2^{e} année.
Alain a maîtrisé l'addition, la soustraction et la multiplication en 4^{e} année.
Alain a besoin de moyens visuels pour résoudre les problèmes sous forme d'énoncés. Il refuse de résoudre des problèmes géométriques.

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Alain

But à long terme : Alain utilisera des stratégies de communication orales et visuelles pour réaliser ses désirs et fonctionner de façon plus autonome à l'école et à la maison

Objectifs à court terme par rapport au but à long terme (observables et mesurables)	**Dates de révision**	**Méthodes d'évaluation**	**Résultats et recommandations**
1. D'ici novembre, à l'aide d'un incitatif physique, Alain se servira d'un horaire illustré détaillé pour suivre la routine de la classe de quatre cours sur quatre, quatre jours d'affilée.	30 novembre	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève – Observation par les parents (maison)	– Réussi. – À la maison, Alain utilise son horaire illustré (préétabli avec des symboles du système de communication par échange d'images [PECS] pour les routines du souper) avec des incitatifs verbaux.
2. D'ici février, à l'aide d'un incitatif verbal, Alain se servira d'un horaire illustré détaillé pour suivre la routine de la classe de quatre cours sur quatre, quatre jours d'affilée.	28 février	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Avec un incitatif verbal, Alain cherche son travail seul, suit la routine d'enseignement et retourne son travail dans le panier « terminé » presque la moitié du temps. Le reste du temps, il a encore besoin d'un incitatif physique.
3. D'ici avril, Alain se servira de son cahier de choix, jumelé à la communication orale, pour appuyer 85 pour cent de ses tentatives de communication en classe.	30 avril	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Progresse. Alain utilise son cahier de choix pour exprimer ses désirs.
4. D'ici juin, Alain se servira de son cahier de choix comme auxiliaire de communication, pour : a) trois fois sur cinq, choisir et verbaliser cinq phrases sociales appropriées pour interagir avec un pair durant les travaux avec un partenaire ou en petit groupe; b) se tourner vers son camarade et prêter attention à sa tentative de lui répondre à l'aide du cahier de choix.	1er juin	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Exige un incitatif. – Alain prête attention à la tentative d'un camarade, mais il ne répond pas et n'amorce pas d'échange supplémentaire.

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Alain

But à long terme : Alain développera davantage ses compétences scolaires fonctionnelles en lecture et en mathématiques.

Objectifs à court terme par rapport au but à long terme (observables et mesurables)	**Dates de révision**	**Méthodes d'évaluation**	**Résultats et recommandations**
1. D'ici novembre, à l'aide de l'ordinateur de la classe et de son dictionnaire personnel, Alain rédigera et illustrera cinq phrases comprenant cinq mots nouveaux par semaine.	30 novembre	– Observation par l'enseignant du produit écrit – Liste de contrôle de mots mémorisés dans le dictionnaire personnel	– Réussi.
2. D'ici janvier, si Alain lit en silence une série de courts passages de son niveau d'apprentissage, il sera capable de se rappeler (en écrivant à l'ordinateur de la classe) deux détails de deux textes sur trois.	30 janvier	– L'enseignant choisit des passages du programme de lecture de l'ordinateur. – L'aide-élève évalue les critères.	– Réussi.
3. D'ici mars, quand il devra résoudre un problème sous forme d'énoncé, Alain choisira, huit fois sur dix, la bonne carte de stratégie pour résoudre un problème en une étape.	30 mars	– L'enseignant distribue des feuilles de problèmes; l'aide-élève supervise les stratégies de sélection.	– Réussi. Créer des cartes de stratégie pour les problèmes en deux étapes.
4. D'ici mai, si Alain lit en silence une série de courts passages de son niveau d'apprentissage, il sera en mesure d'ordonner les images représentant les évènements de chaque texte, trois fois sur quatre.	30 mai	– L'enseignant choisit les textes et la séquence de cartes; l'aide-élève mesure les critères.	– Réussi.

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Alain

But à long terme : Alain développera un contrôle accru de conformité et adopter des comportements positifs pour réaliser ses désirs.

Objectifs à court terme par rapport au but à long terme (observables et mesurables)	**Dates de révision**	**Méthodes d'évaluation**	**Résultats et recommandations**
1. D'ici octobre, lorsqu'une stratégie autocalmante sera donnée en exemple, Alain imitera la routine sept fois sur dix.	30 octobre	– L'aide-élève fournit un modèle et supervise le système d'accumulation de jetons.	– Réussi.
2. D'ici novembre, lorsqu'il travaillera seul en classe, Alain utilisera, une fois sur deux, une carte de signal visuel pour signaler le besoin d'attention d'un adulte ou son désir de rester seul.	30 novembre	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Réussi. Hausse de l'utilisation de la carte de signal visuel à 75 pour cent en juin.
3. D'ici janvier, lorsqu'un signal visuel sera jumelé à un incitatif verbal, Alain emploiera une stratégie autocalmante une fois sur deux.	30 janvier	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Réussi.
4. D'ici mars, lorsqu'il effectuera des travaux, Alain utilisera, six fois sur dix, une carte de signal visuel pour indiquer qu'il a besoin d'une pause.	30 mars	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Progresse. Alain utilise sa carte de pause quatre fois sur dix. S'il est frustré, il refuse d'effectuer une tâche plutôt que de demander de l'aide ou une pause. L'enseignant doit continuer à modéliser et à renforcer l'usage de la carte de pause (signal visuel) avant de détecter des signes d'agitation.
5. D'ici juin, si Alain est anxieux ou frustré, il mettra en pratique sa stratégie autocalmante une fois sur quatre sans incitatif.	1er juin	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Alain a besoin d'incitatifs verbaux.

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Alain

Plans de transition (recommandations, services requis, stratégies et matériel efficaces)

Alain aura encore besoin d'un ordinateur l'année prochaine au secondaire, il est donc nécessaire de prendre des mesures pour obtenir un ordinateur portable d'ici le 1er juin 200X.

L'orthopédagogue a déjà rendu visite à Alain et l'a observé en classe et sur le terrain de jeux. Un élève bénévole de 7e année rendra visite à Alain en juin et accompagnera Alain et sa mère à au moins deux visites à l'école secondaire.

Des arrangements auront lieu pour que le compagnon d'Alain participe à certaines activités avec lui l'année prochaine dans le cadre du programme d'entraide étudiante.

Quand Alain sera en 7e année, l'équipe du PIP et la mère d'Alain aideront ce dernier à explorer ses forces en vue de son éventuelle participation à la vie professionnelle et communautaire.

Signature des membres de l'équipe du PIP (En signant, vous affirmez avoir compris le PIP.)

Parents ou tuteurs _____

Élève (le cas échéant) _____

Directeur ou personne désignée _____

Enseignants _____

_____

_____

Autres membres de l'équipe _____

_____

_____

_____

_____

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite)

Nom de l'élève : Alain

Révision annuelle et recommandations

Buts et objectifs réalisés

- Alain a démontré une meilleure compréhension et a utilisé davantage de stratégies de communication orale et visuelle au cours de l'année. Alain se sert de son horaire illustré jumelé à un incitatif verbal une fois sur deux. Le reste du temps, il a encore besoin d'incitatifs physiques.
- Alain développe des aptitudes à l'autonomie (à l'aide de scripts visuels) pour travailler en classe et dépend moins de l'aide-élève.
- Alain est capable d'utiliser son symbole rouge ou son symbole vert pour indiquer qu'il veut de l'attention ou rester seul.
- Alain commence à consulter son horaire portatif pour s'aider à faire la transition entre les activités dans l'école, p. ex., à la récréation, au dîner, au cours d'éducation physique.

Stratégies efficaces

- Les routines d'enseignement (scripts avec symboles PECS) facilitent l'autonomie d'Alain en classe.
- Le codage des dossiers de travaux et des paniers « terminé » à l'aide de couleurs pour les travaux terminés aide Alain à trouver, organiser et remettre son travail.
- Les signaux visuels ont aidé Alain à communiquer et à adopter des comportements positifs quand il participait à des activités.
- Alain a utilisé volontairement les programmes informatiques de lecture.
- Le cahier de choix est un système efficace qui permet à Alain de perfectionner sa communication réceptive et expressive.

Buts et objectifs nécessitant une mise au point continue

- Alain se sert avec enthousiasme de son cahier de choix, mais il ne comprend pas toujours qu'il doit mettre ses choix à exécution. Il a besoin d'un enseignement supplémentaire et d'un renforcement pour consolider son aptitude et sa compréhension.
- Lorsqu'il est anxieux, Alain manifeste encore des comportements perturbateurs, p. ex., il crie ou se cogne la tête, près de la moitié du temps. Au cours de l'été, la mère d'Alain continuera d'encourager son fils à mettre en pratique les stratégies autocalmantes et de communication visuelle. Avant le mois de septembre, on organisera une réunion pour discuter des renforçateurs efficaces pour le temps de détente.
- On continuera de mettre l'accent sur le développement d'aptitudes fonctionnelles de lecture et d'écriture.

Services de soutien nécessaires

- L'aide-élève continue d'apporter un soutien au niveau actuel.
- Le plan d'intervention d'urgence sur le comportement a été mis en œuvre environ deux fois par semaine en octobre, environ deux fois par mois en mars et seulement une fois en mai. En juin, le degré d'anxiété d'Alain s'est accru en raison des nombreux changements d'horaires et d'une planification généralement plus flexible à l'école.

Recommandations

- Installer un coin tranquille dans la classe et fournir un renforcement solide quand Alain demande correctement de se rendre au coin tranquille.
- Discuter régulièrement des stratégies utilisées en classe et à la maison et coordonner les stratégies afin d'en assurer la cohésion.

Mise au point suggérée pour la 7e année : aider Alain à perfectionner ses habiletés d'adaptation afin de relever les nouveaux défis au secondaire, par exemple changer de classe, utiliser un casier et avoir différents enseignants, et développer ses aptitudes fonctionnelles en lecture et en écriture.

Noah : élève de 11e année

Noah est un élève de 16 ans qui a reçu un diagnostic de troubles du spectre autistique après avoir été étiqueté, pendant de nombreuses années, comme un enfant « présentant des troubles affectifs et avec tendance au passage à l'acte ». Il a développé un langage oral, mais son discours rapide sans intonation est difficile à comprendre. Il a tendance à parler sans s'assurer qu'on l'écoute.

Noah suit certains cours du programme régulier de 11e année et reçoit le soutien d'un aide-élève qui travaille avec ses enseignants. Noah passe une partie de chaque journée à réaliser des projets dans une salle d'orthopédagogie. Il obtient une note moyenne de B au programme régulier de mathématiques et de sciences, mais la compréhension de texte lui pose beaucoup de difficultés, ce qui nuit à ses résultats en français et en études sociales. Son vocabulaire réceptif et expressif est particulièrement faible pour son âge, mais il peut maîtriser les notions représentées visuellement. Il a assez de facilité à comprendre les formules mathématiques, mais semble avoir de la difficulté à déterminer quelle formule utiliser pour résoudre les problèmes mathématiques. Noah a du mal à terminer ses travaux, même en mathématiques et en sciences, parce qu'il est trop exigeant quant à leur présentation; il insiste pour recommencer à zéro s'il fait une erreur. Il s'intéresse aux ordinateurs; il pourrait donc suivre un cours en informatique et se chercher un emploi dans ce domaine.

Noah a des forces et des faiblesses sur le plan des relations sociales. Son mauvais jugement et son manque de souplesse perturbent la vie de ses parents et de ses frères et sœurs. Cependant, dans l'ensemble, il entretient de bonnes relations familiales. Il respecte bien les routines familiales, tant qu'elles sont prévisibles. Il a beaucoup de difficultés à endurer le regard de personnes autres que les membres de sa famille et ne respecte pas les normes sociales quant à l'espace personnel et au toucher. Noah adore travailler seul à l'ordinateur; c'est un amateur de *Star Trek*, mais il n'est guère doué pour les loisirs en groupe. Il est souvent trop sociable avec les personnes qu'il connaît et les étrangers, p. ex., il fait des attouchements déplacés et essaie parfois d'embrasser les gens. Il a peu d'amis à l'école parce que les autres élèves le trouvent étrange, voire menaçant. On lui a enseigné les soins personnels, mais il se néglige régulièrement; son manque d'hygiène et son apparence l'empêchent d'être accepter par ses pairs.

Noah a de sérieux problèmes sur le plan du jugement social; il est incapable de gérer son argent sagement (il en donne à quiconque lui en demande) et il devient anxieux quand les routines changent à la maison ou à l'école. Quand il est anxieux, Noah se tire les cheveux et récite rapidement des répliques de *Star Trek*. Par exemple, le jour où le trajet de son autobus a été modifié, il a refusé de sortir de l'autobus et a récité du *Star Trek* jusqu'à ce que le directeur vienne le chercher dans l'autobus pour l'emmener à l'école.

© Alberta Education, Canada, 2005

L'obsession de Noah pour l'ordinateur et *Star Trek* peut être problématique. Il ne se rend pas compte que ces sujets n'intéressent pas nécessairement les autres autant que lui. Il tente souvent d'entamer une conversation en sautant au milieu d'une intrigue, sans comprendre que les autres ne connaissent pas déjà l'histoire. Les parents de Noah ont commencé à verrouiller la porte de sa chambre la nuit pour l'empêcher de se promener dans la maison. Il a déjà passé des nuits à participer aux groupes de discussion de *Star Trek* sur Internet.

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A **Plan d'intervention personnalisé** **Nom de l'élève :** Noah

Renseignements sur l'élève **Date**: 3 octobre, 2004

N° d'identification de l'élève 10598765 Sexe : ☒ M ☐ F

Nom : Noah

Date de naissance : 15 (jour) août (mois) 198X (année)

Adresse : _____

_____

N° de téléphone : _____

Parents ou tuteurs : Paul et Suzanne

École : École élémentaire fictive Année ou groupe d'apprentissage : 11

Renseignements médicaux pertinents

Rapport du pédopsychiatre, le Dr Médecin (mai 199X) :

- Troubles du spectre autistique avec fonctionnement cognitif déficitaire
- Troubles sur le plan des interactions sociales et de la communication sociale; incapacité à développer des relations avec ses pairs
- Incapacité à comprendre que les autres aient un point de vue différent
- Préoccupation et comportements stéréotypés associés (*Star Trek*)
- Peu de communication non verbale et gestes inhabituels; attouchements sexuellement incorrects et intrusifs

Membres de l'équipe du PIP	**Poste**
Mathieu Bleau	Administrateur scolaire
Paul et Suzanne	Parents
Vivianne Cléroux	Enseignant-ressource
Pierre Chin	Titulaire de classe
Johanne Parent	Aide-élève
Étienne Legrand	Orthophoniste
Marc Leblanc	Intervenant des services d'aide

Renseignements supplémentaires

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève** : Noah

Adaptation scolaire et services connexes (personnel supplémentaire de l'école, personnel de soutien et organismes)

Enseignante-ressource – Vivianne Cléroux
Aide-élève – Johanne Parent
Enseignant – Pierre Chin
Orthophoniste – Étienne Legrand
Intervenant des services d'aide – Marc Leblanc

Points forts
Noah :
- est capable d'effectuer des calculs arithmétiques;
- est aimable envers les autres;
- aime les logiciels, le matériel informatique et Internet;
- s'intéresse aux voyages dans l'espace et plus particulièrement à l'épopée *Star Trek*.

Besoins
Noah :
- acquérir des stratégies pour faire face aux changements;
- développer son vocabulaire expressif;
- améliorer ses habiletés en lecture et en écriture;
- terminer ses travaux plus souvent;
- perfectionner ses comportements sociaux et ses aptitudes sociales en milieu de travail;
- développer un sentiment de responsabilité (envers soi-même et les autres);
- développer des façons positives de s'affirmer, sans intimider.

Accommodations requises en classe (modifications à apporter aux stratégies d'enseignement et d'évaluation, au matériel et aux ressources, aux installations ou à l'équipement)

- Accorder du temps supplémentaire pour les examens et travaux écrits.
- Utiliser des signaux visuels pour appuyer le traitement du langage oral.
- Utiliser des représentations graphiques et des repères graphiques pour appuyer la compréhension de la langue écrite.
- Utiliser des cartes de stratégies visuelles pour aider à la mémorisation.
- Utiliser un logiciel de traitement de textes pour les travaux écrits.
- Donner des avertissements à l'avance (signaux non verbaux) pour les transitions des activités en classe.
- Fournir des consignes directes concernant les stratégies pour le perfectionnement du vocabulaire et la reconnaissance des mots.
- Modeliser les consignes quant aux stratégies d'aptitudes sociales et les expliquer, p. ex., faire le scénario et la planification de la situation à l'avance, écrire sur un moyen visuel les routines d'enseignement pour les tâches et les transitions, répéter oralement les consignes.

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Noah

Évaluation du rendement scolaire, p. ex., observation par l'enseignant, interview, évaluation formelle ou informelle

Date de l'évaluation	Évaluations	Résultats
Juin 199X 7e année	– Key Math – Test de lecture de Gates-McGinitie – Test d'orthographe Gates-McGinitie	– 8,2e année* – 3,6e année – 6,0e année * Note : signifie 8 ans et 2 mois de scolarité.

Résumé de l'évaluation du rendement scolaire

Le vocabulaire réceptif et expressif de Noah est nettement inférieur à la moyenne de son groupe d'âge. Il est bon en calcul, mais il a de la difficulté à résoudre des problèmes. Ses compétences en lecture sont également considérablement inférieures à celles de son groupe d'âge.

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Noah

But à long terme : Noah maîtrisera davantage les stratégies qui l'aideront à anticiper les transitions et à faire face efficacement aux changements.

Objectifs à court terme par rapport au but à long terme (observables et mesurables)	**Dates de révision**	**Méthodes d'évaluation**	**Résultats et recommandations**
1. D'ici novembre, chaque matin avant d'arriver à l'école, Noah planifiera et organisera son horaire, pour la matinée et l'après-midi, à l'aide d'un agenda électronique à l'ordinateur.	30 novembre	– Appui et observation par l'orthopédagogue	– Réussi.
2. D'ici janvier, quand il recevra un signal visuel annonçant une transition à venir, p. ex., un signal indiquant qu'il reste cinq minutes avant la fin du cours, à tout coup, Noah sortira son horaire, cochera l'activité complétée et confirmera sa prochaine activité.	30 janvier	– Observation par l'aide-élève	– Réussi. Noah consulte son horaire à la fin de chaque cours.
3. D'ici mai, si on présente à Noah un changement prévu à sa routine, p. ex., une activité vidéo annulée le mercredi en raison d'une assemblée scolaire, Noah inscrira l'activité de remplacement à son agenda électronique sans soulever d'objection, trois fois sur quatre.	30 mai	– Observation par l'orthopédagogue – Observation par les parents (maison)	– Les changements à l'horaire de Noah posent encore un problème. Il faudra explorer une autre stratégie pour l'année prochaine de concert avec ses parents qui disent avoir le même problème à la maison.

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Noah

But à long terme : Noah améliorera son langage fonctionnel dans divers milieux, notamment à l'école, au travail et dans la communauté.

Objectifs à court terme par rapport au but à long terme (observables et mesurables)	**Dates de révision**	**Méthodes d'évaluation**	**Résultats et recommandations**
Cibles en matière d'expression écrite :			
1. D'ici novembre, chaque semaine, Noah ajoutera cinq nouveaux mots et phrases en exemples à l'appui, à son dictionnaire personnel, à l'aide d'un logiciel de traitement de texte.	30 novembre	– Observation par l'enseignant de la production écrite – Liste de contrôle du vocabulaire expressif	– Réussi.
2. D'ici janvier, quand Noah écrira dans son journal de bord, il aura ajouté 50 nouveaux mots au vocabulaire actuellement utilisé dans ses entrées de journal.	30 janvier	– Observation par l'orthopédagogue – Liste de contrôle des données recueillies	– Réussi.
Cibles en matière d'expression orale :			
3. D'ici mars, quand Noah participera à des conversations planifiées avec son enseignant ou son aide-élève, il emploiera au moins cinq nouveaux mots, sept fois sur dix.	30 mars	– Rédaction de la conversation planifiée par l'orthophoniste – Évaluation des critères par l'enseignant	– Réussi en mai.
4. D'ici juin, quand il sera à l'école ou au travail, Noah amorcera une conversation avec un pair ou un collègue de travail et soutiendra la conversation pendant cinq minutes, quatre fois sur six.	1er juin	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Continuer les exercices avec des scripts sociaux. Quand on l'y incite, Noah est capable d'amorcer et de soutenir une conversation. Il a cependant de la difficulté, dans une conversation, à parler lorsque c'est son tour.

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Noah

But à long terme : Noah développera de bonnes aptitudes reliées à l'interaction sociale.

Objectifs à court terme par rapport au but à long terme (observables et mesurables)	**Dates de révision**	**Méthodes d'évaluation**	**Résultats et recommandations**
1. D'ici octobre, si on présente à Noah une série de scripts sociaux illustrés, il choisira s'il veut serrer la main de l'autre personne, l'enlacer, lui sourire ou lui dire bonjour, en fonction de la situation, à savoir s'il s'agit de saluer un ami, un membre de la famille, un enseignant ou une nouvelle connaissance.	30 octobre	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève – Observation par les parents ou par l'intervenant des services d'aide à domicile	– Réussi.
2. D'ici janvier, Noah comprendra les notions de toucher approprié et de toucher incorrect; en tout temps, il saluera les gens en leur serrant la main ou en les enlaçant de façon acceptable (s'il s'agit de membres de sa famille) et réagira adéquatement aux touchers accidentels.	30 janvier	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève – Observation par les parents ou par l'intervenant des services d'aide à domicile	– Réussi. Noah salue les nouvelles connaissances en leur serrant la main. Noah enlace maintenant les membres de sa famille, sans toucher leurs parties intimes.
3. D'ici mars, en tout temps, si un adulte ou un pair envoie un signal non verbal à Noah, il se lèvera ou s'assoira en laissant suffisamment d'espace entre lui et les autres.	30 mars	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève – Observation par les parents ou par l'intervenant des services d'aide à domicile	– Réussi.
4. D'ici juin, sans incitation, Noah prouvera par son attitude qu'il comprend la notion d'espace personnel; il se lèvera ou s'assoira en laissant suffisamment d'espace entre lui et les autres, trois fois sur quatre.	1er juin	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève – Observation par les parents ou par l'intervenant des services d'aide à domicile	– Réussi.

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Noah

But à long terme : Noah acquerra des habiletés qui l'aideront en milieu de travail.

Objectifs à court terme par rapport au but à long terme (observables et mesurables)	**Dates de révision**	**Méthodes d'évaluation**	**Résultats et recommandations**
1. D'ici novembre, chaque matin, avant de se rendre au lieu d'expérience de travail, Noah passera en revue lui-même sa liste de contrôle de l'hygiène personnelle, cinq jours de suite.	30 novembre	– Observation par les parents ou par l'intervenant des services d'aide à domicile – Observation par l'orthopédagogue	– Réussi.
2. D'ici novembre, pendant sa période de stage pratique, Noah arrivera à l'heure cinq jours de suite.	30 novembre	– Observation par l'aide-élève	– Réussi.
3. D'ici décembre, au travail, Noah suivra seul une série de consignes illustrées (script de règlements en cinq images) afin de respecter les règlements au travail sur une base quotidienne.	15 décembre	– Observation par l'aide-élève	– Réussi.
4. D'ici mars, au travail, Noah parlera, neuf fois sur dix, de sujets appropriés n'ayant aucun lien avec *Star Trek* pendant ses interactions avec ses collègues de travail.	30 mars	– Observation par l'aide-élève	– Continuer de travailler à élargir l'éventail de sujets de conversation de Noah.
5. D'ici juin, au travail, Noah suivra à tout coup une routine de consignes illustrées (script illustré d'un assemblage en six étapes), de lui-même, afin d'assembler seul du matériel « Aero Electronics ».	1er juin	– Observation par l'enseignant ou l'aide-élève	– Réussi.

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite)

Nom de l'élève : Noah

Plans de transition (recommandations, services requis, stratégies et matériel efficaces)

Noah a réussi à maîtriser ses tâches d'assemblage au travail et à faire preuve d'autres aptitudes sociales liées au travail. *Électronique en gros* compte offrir à Noah un emploi d'été. Le responsable des ressources humaines lui a également réservé une place pour l'an prochain et le personnel planifie une période de stage pratique de demi-journées en septembre. L'aide-élève se fera moins présent, l'objectif visé étant que Noah aille au travail tout seul d'ici novembre. Les habiletés qu'il acquerra au travail seront renforcées à l'école et à la maison. L'an prochain, il serait bon d'envisager que Noah participe à une activité communautaire, avec le soutien de ses parents et de l'école.

Signature des membres de l'équipe du PIP (En signant, vous affirmez avoir compris le PIP.)

Parents ou tuteurs _____

Élève (le cas échéant) _____

Directeur ou personne désignée _____

Enseignants _____

_____

_____

Autres membres de l'équipe _____

_____

_____

_____

_____

Format A Plan d'intervention personnalisé (suite) **Nom de l'élève :** Noah

Révision annuelle et recommandations

Buts et objectifs réalisés

- Noah réussit à créer un horaire personnalisé à l'ordinateur et à s'en servir seul.
- Noah semble avoir maîtrisé son problème quant aux attouchements déplacés. Il commence à saisir la notion de responsabilité. On a beaucoup mis l'accent sur ces objectifs afin que Noah puisse aller de l'avant en toute sécurité avec les plans de transition et son stage pratique.

Stratégies efficaces

- Noah s'est monté un dictionnaire personnel riche en vocabulaire et a employé les mots nouveaux dans ses travaux de communication; toutefois, il ne s'est pas servi de ce nouveau vocabulaire dans ses travaux reliés à d'autres matières.
- Les routines d'enseignement (script visuel de chaque tâche) se sont avérées efficaces pour ce qui est d'augmenter le niveau d'autonomie de Noah dans son stage pratique et dans la réalisation de ses travaux en classe.
- Les horaires présentant des plans, y compris le temps alloué à l'ordinateur à la maison, qui sont affichés dans plusieurs pièces de la maison, ont aidé Noah à respecter les règlements de la famille en matière de clavardage.

Objectifs nécessitant une mise au point continue

- Noah n'a guère enrichi son vocabulaire oral. S'il s'exerce à utiliser son dictionnaire personnel dans d'autres contextes, il aura plus de facilité à généraliser l'emploi du langage.
- Il faut aider Noah à élargir l'éventail de ses sujets de conversation. Il n'amorce toujours pas de conversation avec ses pairs sur d'autres sujets que *Star Trek*.
- Noah a encore du mal à s'adapter aux changements (même après les avoir inscrits à son horaire). Il est recommandé d'explorer une autre stratégie pour l'année prochaine en collaboration avec ses parents, qui constatent le même problème à la maison

Services de soutien nécessaires

À ce stade, l'aide-élève doit continuer de seconder Noah au début de l'année scolaire. L'objectif est d'éliminer progressivement le soutien de l'aide-élève au cours du stage pratique de l'an prochain.

Recommandations

Noah obtient des notes se situant entre C et C+ dans ses cours adaptés.
Mathématiques : Noah n'a pas bien réussi l'examen d'essai de Math 14 qu'il a fait dans le but d'avoir l'occasion de travailler la résolution de problèmes. Si on lui donne un modèle pour chaque type de problème, il réussit les étapes de calcul, mais il a encore beaucoup de mal à choisir une stratégie. L'an prochain, il faudra mettre l'accent sur les étapes de la résolution de problèmes.

Communication : Il faut continuer de mettre l'accent sur le développement du vocabulaire expressif et du langage fonctionnel expressif de Noah. L'an prochain, Noah devra s'exercer à employer son dictionnaire personnel dans d'autres milieux qu'à l'école. Il est également important d'élaborer des stratégies de compréhension de texte afin de renforcer ses compétences au travail.

© Alberta Education, Canada, 2005

Annexes

Carnet de communication entre la maison et l'école

Les enseignants et les familles peuvent trouver avantageux le recours à un système de communication à domicile. Les enseignants et les membres de la famille y noteront des renseignements pertinents qui pourront servir à améliorer l'enseignement, la gestion du comportement ou l'hygiène personnelle de l'élève. Ensemble, les enseignants et les parents peuvent dresser une liste de questions importantes et décider de la fréquence des rapports et de la façon de se transmettre le carnet de communication. Le modèle doit être élaboré en fonction de l'élève. L'exemple suivant est adapté d'un carnet de communication personnalisé à l'intention d'un élève de 3e année.

Journal quotidien de Daniel Date : _____

Commentaires, préoccupations, questions ou rappels bienveillants de la maison :

Signature du père ou de la mère : _____

Participation aux activités quotidiennes de la classe

Activité	*Participation satisfaisante*	*Participation partielle*	*Aucune participation*
Cercle	❑	❑	❑
Musique et arts plastiques	❑	❑	❑
Français/Anglais	❑	❑	❑
Mathématiques	❑	❑	❑
Éducation physique	❑	❑	❑
Études sociales et sciences	❑	❑	❑
Autres :	❑	❑	❑

Commentaires, préoccupations, questions et rappels bienveillants de l'école :

Signature de l'enseignant : _____

© Alberta Education, Canada, 2005

© Alberta Education, Canada, 2005

L'intégration des objectifs du PIP aux activités régulières de la classe

Une fois que l'enseignant a élaboré le PIP d'un élève, la prochaine étape consiste à intégrer ces activités à l'emploi du temps régulier. Il faudra peut-être mettre certaines stratégies en œuvre dans d'autres milieux, mais un tableau comme celui-ci pourrait aider l'enseignant à planifier des activités pour les élèves qui suivent des programmes et reçoivent des services dans une classe intégrée.

Objectifs du PIP	**Activités régulières de la classe**								
	Arrivée	Rédaction du journal	Récréation	Art du langage	Dîner	Éducation physique	Études sociales	Sciences	Fin de journée
Développer des aptitudes sociales	S'exercer à saluer les élèves par leur nom	Utiliser le carnet de communication avec l'aide-élève	Participer à des jeux organisés	Faire partie d'un groupe de lecture coopérative	Respecter les règles de politesse pendant le repas et l'interaction sociale	S'exercer à attendre son tour	Travailler à un atelier avec l'aide de ses pairs	Travailler à un atelier avec l'aide d'un pair	Se mettre en rang avec ses amis pour attendre les parents
Améliorer la prise de décisions	Choisir sa place dans la file	Choisir un sujet dans le carnet de communication	Choisir entre deux jeux	Choisir le livre que le groupe lira	Décider dans quel ordre manger ses aliments	S/O	Choisir un des deux ateliers proposés	Choisir un des deux ateliers proposés	Choisir avec qui se placer en rang
Se concentrer sur la tâche	Ranger ses effets personnels	Se concentrer sur une tâche pendant 10 minutes	Poursuivre le jeu choisi	Rester avec le groupe pendant l'activité	Terminer son dîner et rester assis pendant 15 minutes	Rester avec le groupe pendant l'activité	Continuer l'atelier pendant au moins 10 minutes	Continuer l'atelier pendant au moins 10 minutes	Se préparer pour le départ
Participer aux activités de groupe	Entrer avec les camarades de classe	S/O	Jouer avec ses camarades	Répondre aux questions sur l'histoire à l'aide du carnet de communication	Aider le groupe à nettoyer la table	Jouer avec ses pairs	Se jumeler avec un pair	Se jumeler avec un pair	Sortir avec ses camarades
Prolonger le comportement interactif	Prolonger l'accueil en interagissant avec l'aide du carnet de communication	Faire le lien entre deux pages du carnet de communication	Poursuivre le jeu aussi longtemps que ses pairs	Utiliser plus d'une page du carnet pour répondre aux questions	S/O	Pratiquer la communication gestuelle avec son groupe de pairs	Allonger à 15 minutes la durée de l'atelier	Allonger à 15 minutes la durée de l'atelier	S/O

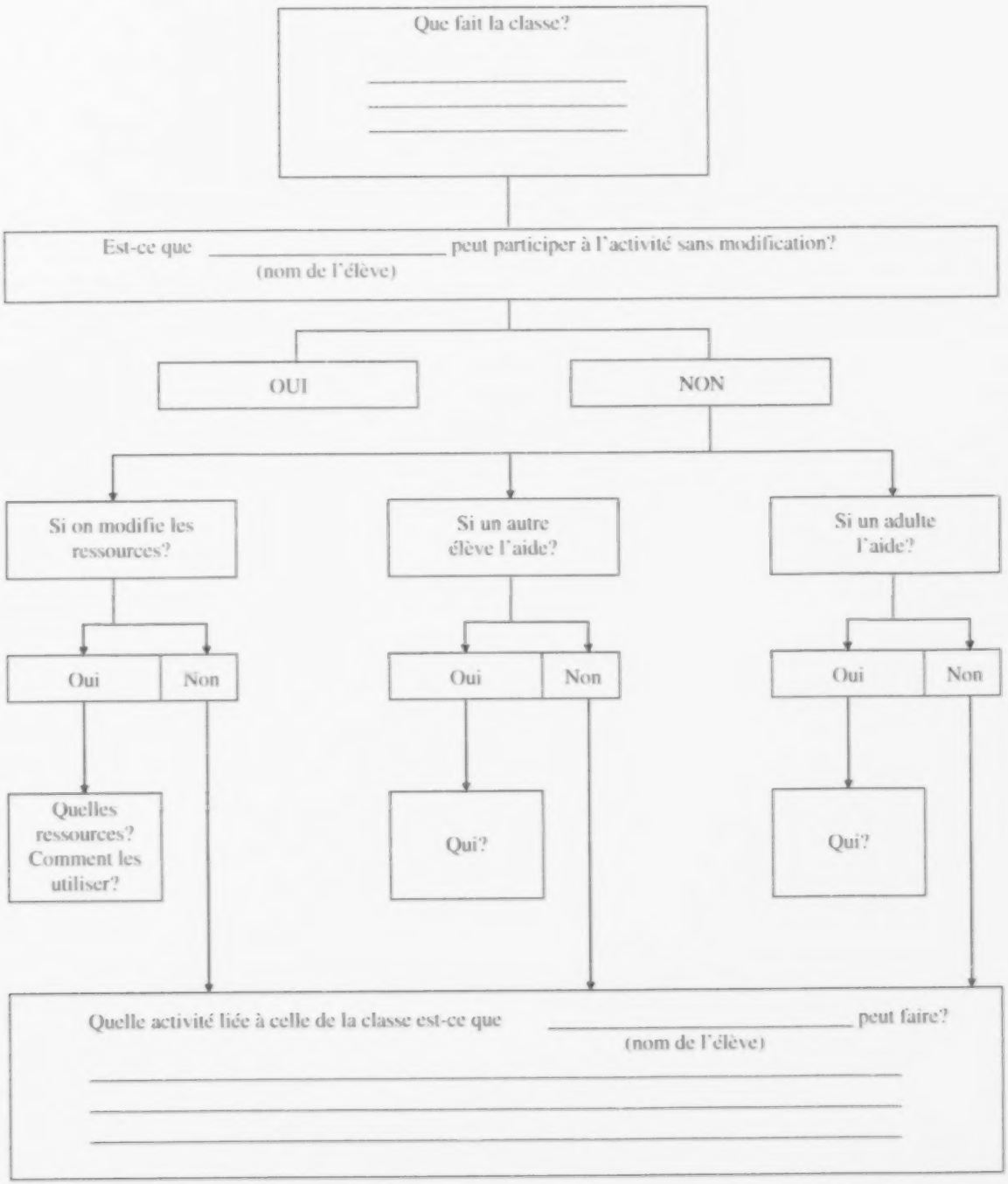
On trouvera à la page suivante un modèle vierge adaptable à chaque élève.

Nom de l'élève

Objectifs du PIP	Activités régulières de la classe								
1er objectif									
2e objectif									
3e objectif									
4e objectif									
5e objectif									

© Alberta Education, Canada, 2005

Formulaire de planification de modifications



© Alberta Education, Canada, 2005

Ordre des incitations

Voici en quoi consiste généralement un ordre des incitations :

- (PC) *incitation physique complète* – l'enseignant dirige l'élève dans l'exécution de l'activité ou de la tâche; l'enseignant oriente complètement le mouvement physique de l'élève
- (PP) *incitation physique partielle* – l'enseignant place l'élève en position de départ pour le comportement désiré et le laisse terminer seul ou encore, l'enseignant oriente en partie le mouvement physique de l'élève
- (PM) *incitation physique minimale* – léger contact physique guidant l'élève vers un comportement
- (M) *modèle* – démonstration visuelle ou physique indiquant comment effectuer une activité ou une tâche et favorisant l'imitation
- (VD) *incitation verbale directe* – énoncé clair du comportement nécessaire (verbalement ou par un autre moyen de communication)
- (VI) *incitation verbale indirecte* – communication orale laissant entendre qu'un certain comportement doit survenir (où dois-tu aller après?)
- (G) *incitation gestuelle* – geste ou démonstration qui renseigne sur la nature de la réponse requise (un hochement de la tête indique le désaccord)
- (I) *incitation indépendante* – indice ou stimulus naturel (le son de la cloche indique la récréation)

Les indices les plus efficaces sont ceux qui apparaissent naturellement dans le contexte où le comportement désiré doit survenir. L'enseignant doit recueillir des données sur le rendement de l'élève afin de décider comment et quand éliminer graduellement les incitatifs. Si ces derniers ne sont pas éliminés au moment propice, l'élève développera rapidement une dépendance à des niveaux d'incitation artificiels ou intenses.

Tiré de : Alberta Education, *Essential and Supportive Skills for Students with Developmental Disabilities*, 1995, p. ESS.21.

© Alberta Education, Canada, 2005

Analyse de tâche : Enlever ses vêtements d'hiver

NOM DE L'ÉLÈVE : _____

TÂCHE : Enlever ses vêtements d'hiver

Date :											
Place ses bottes sur l'étagère.											
Entre dans la classe.											
Marche jusqu'au porte-manteaux.											
Repère son porte-manteau.											
Accroche son sac.											
Enlève ses mitaines.											
Met ses mitaines dans ses poches.											
Enlève son foulard.											
Accroche son foulard.											
Ouvre la fermeture-éclair de son manteau.											
Accroche son manteau.											
Enlève son pantalon d'hiver.											
Accroche son pantalon d'hiver.											

ORDRE DES INCITATIONS

PC – incitation physique complète
PP – incitation physique partielle
PM – incitation physique minimale
M – modèle à l'aide d'exemple
VD – verbale directe : « Tu dois emprunter… »
VI – verbale indirecte :
« Que dois-tu faire ensuite? »
G – gestuelle
I – indépendante

Tiré de : Alberta Education, *Essential and Supportive Skills for Students with Developmental Disabilities*, 1995, p. ESS.35.

© Alberta Education, Canada, 2005

Analyse de tâche : Aller aux toilettes

NOM DE L'ÉLÈVE : _____

TÂCHE : Aller aux toilettes

Date :											
Demande d'aller aux toilettes ou y va sur demande.											
Repère la salle de bain.											
Tourne la poignée.											
Ouvre la porte.											
Entre aux toilettes.											
Ferme la porte.											
Descend son pantalon.											
S'assoit sur le siège.											
Évacue.											
S'essuie.											
Se lève.											
Remonte son pantalon.											
Tire la chasse d'eau.											
Va à l'évier.											
Ouvre le robinet.											
Se lave les mains.											
Ferme le robinet.											
Se sèche les mains.											
Ouvre la porte.											
Retourne à sa place.											

ORDRE DES INCITATIONS

PC – incitation physique complète
PP – incitation physique partielle
PM – incitation physique minimale
M – modèle à l'aide d'exemple
VD – verbale directe : « Tu dois emprunter… »
VI – verbale indirecte : « Que dois-tu faire ensuite? »
G – gestuelle
I – indépendante

Tiré de : Alberta Education, *Essential and Supportive Skills for Students with Developmental Disabilities*, 1995, p. ESS.35.

© Alberta Education, Canada, 2005

Analyse de tâche : Participer au cercle matinal

NOM DE L'ÉLÈVE : _____

TÂCHE : Participer au cercle matinal

Date :											
Au moment de la prise des présences : • s'assoit sur le tapis en demi-cercle;											
• attend l'enseignant en silence;											
• se tourne vers l'enseignant;											
• attend que l'enseignant appelle son nom;											
• répond « présent » quand l'enseignant dit son nom;											
• s'assoit les mains sur les genoux, jambes croisées;											
• écoute qui l'enseignant désigne comme aide;											
• s'il est l'aide, apporte le message au secrétariat.											
Au moment de l'exposé oral : • lève la main pour indiquer sa participation;											
• baisse la main, attend que l'enseignant l'appelle;											
• sort de son sac l'objet à présenter;											
• se lève;											
• dit trois choses à propos de son objet;											
• fait circuler l'objet;											
• s'assoit;											
• remet l'objet dans son sac;											
• écoute et regarde les autres élèves;											
• passe les objets au prochain élève.											
Au moment d'écouter les consignes des tâches du matin : • reste assis en silence;											
• écoute les consignes de l'enseignant;											
• se rappelle la routine matinale;											
• se lève quand l'enseignant a terminé;											
• apporte l'objet de son exposé au casier à chaussures;											
• range l'objet dans le casier;											
• retourne à l'endroit indiqué lors de la consigne précédente.											

ORDRE DES INCITATIONS

PC – incitation physique complète
PP – incitation physique partielle
PM – incitation physique minimale
M – modèle à l'aide d'exemple
VD – verbale directe : « Tu dois emprunter… »
VI – verbale indirecte : « Que dois-tu faire ensuite? »
G – gestuelle
I – indépendante

Tiré de : Alberta Education, *Essential and Supportive Skills for Students with Developmental Disabilities*, 1995, p. ESS.36.

© Alberta Education, Canada, 2005

Analyse de tâche : Additionner des nombres à un chiffre à l'aide de matériel de manipulation

NOM DE L'ÉLÈVE : _____

TÂCHE : Additionner des nombres à un chiffre **PROGRAMME :** Mathématiques

Date :												
Indique la quantité à gauche du symbole « + ».												
Compte le nombre de blocs correspondant.												
Indique la quantité à droite du symbole « + ».												
Compte le nombre de blocs correspondant.												
Rassemble les deux piles de blocs.												
Compte tous les blocs.												
Inscrit le nombre à droite du symbole « = ».												

ORDRE DES INCITATIONS

PC – incitation physique complète
PP – incitation physique partielle
PM – incitation physique minimale
M – modèle à l'aide d'exemple
VD – verbale directe : « Tu dois emprunter… »
VI – verbale indirecte : « Que dois-tu faire ensuite? »
G – gestuelle
I – indépendante

© Alberta Education. Canada. 2005

Analyse de tâche : Demander à un camarade de jouer

NOM DE L'ÉLÈVE : _____

TÂCHE : Demander à un camarade de jouer

Date :											
Trouve un camarade qui ne joue avec personne.											
Trouve une activité à faire.											
Aborde son camarade.											
Attire l'attention du camarade en l'appelant par son nom ou en lui touchant l'épaule.											
Établit un contact visuel avec le camarade.											
Demande au camarade s'il veut jouer.											
Attend que le camarade réponde.											
Commence l'activité si le camarade accepte de jouer; autrement, aborde un autre élève.											

ORDRE DES INCITATIONS

PC – incitation physique complète
PP – incitation physique partielle
PM – incitation physique minimale
M – modèle à l'aide d'exemple
VD – verbale directe : « Tu dois emprunter… »
VI – verbale indirecte :
« Que dois-tu faire ensuite? »
G – gestuelle
I – indépendante

© Alberta Education, Canada, 2005

Exemple de feuille de données pour l'analyse de tâches

NOM DE L'ÉLÈVE : _____

TÂCHE : _____ **PROGRAMME :** _____

	Date :												

ORDRE DES INCITATIONS

PC – incitation physique complète
PP – incitation physique partielle
PM – incitation physique minimale
M – modèle à l'aide d'exemple
VD – verbale directe : « Tu dois emprunter… »
VI – verbale indirecte :
« Que dois-tu faire ensuite? »
G – gestuelle
I – indépendante

Tiré de : Alberta Education, *Essential and Supportive Skills for Students with Developmental Disabilities*, 1995, p. ESS.23.

© Alberta Education, Canada, 2005

« Ce que j'aime ou ce que je n'aime pas » : Les préférences de l'élève

Au moment de planifier les renforçateurs pour l'enseignement et les interventions sur le comportement, il est important de connaître les préférences de l'élève. Ce tableau peut servir à noter les activités, les stimulus sensoriels, les renforçateurs comestibles ou sociaux, etc. que l'élève préfère. Comme les goûts de l'élève évoluent, il est important de réviser le tableau régulièrement afin qu'il corresponde à ce que l'élève aime ou n'aime pas actuellement.

Nom de l'élève : _____ **Date de révision :** _____

J'AIME	JE N'AIME PAS	INDIFFÉRENCE
Activités :	**Activités :**	**Activités :**
Stimulus sensoriels :	**Stimulus sensoriels :**	**Stimulus sensoriels :**
Renforçateurs comestibles :	**Renforçateurs comestibles :**	**Renforçateurs comestibles :**
Renforçateurs sociaux :	**Renforçateurs sociaux :**	**Renforçateurs sociaux :**

Adaptation autorisée de : Jo-Anne Seip. *Teaching Students with Autism and Developmental Delays: A Guide for Staff Training and Development*. Delta (C.-B.), Gateway Press, 1996, p. 55.

© Alberta Education, Canada, 2005

Liste de contrôle des renforçateurs à l'école

Élève : _____ Enseignant : _____ Date : _____

Consigne : Avec l'élève, encerclez les renforçateurs les plus efficaces en classe.

RENFORÇATEURS MATÉRIELS

- Points
- Jetons (y compris les autocollants et les étoiles)
- Aliments
  - bretzels
  - maïs éclaté
  - bonbons
  - biscuits
  - boissons gazeuses
  - fruits
  - guimauves
  - craquelins
  - croustilles
  - jus
  - raisin
  - gâteau
  - crème glacée
  - autres aliments
- Insignes, macarons, rubans
- Livres
- Cartes (lettres, cartes-éclair, photos)
- Magazines
- Casse-tête
- Jouets
  - kaléidoscope
  - lampe de poche
  - matériel de terrain de jeux
  - ballons
  - ballons de boxe pour jouer
  - jeux commerciaux
  - billes
  - osselets
  - figurines en plastique (animaux, personnages)
  - yo-yo
  - pâte à modeler
  - articles ménagers (chaudrons, pots de café, boîtes, bidons en plastique)
  - moulinet ou ventilateur
  - jeu de poche
  - dessins dans le sable
  - instruments de musique jouets
  - sifflets
  - poupées
  - trousse de maquillage
  - animaux en peluche
  - voitures, trains, camions
  - jeux de construction
  - perles
  - accessoires de fête
- Jeux d'ordinateur
- Radio
- Stéréo ou tourne-disque
- Magnétophone
- Télévision
- Bandes de film ou films
- Viewmaster
- Albums de photos
- Photos de classe
- Cartes
- Globe terrestre
- Vibrateur ou vibromasseur
- Compteur ou chronomètre de golf
- Calendriers
- Peinture et matériel d'arts plastiques
- Argent pour la banque et le magasin de la classe
- Accessoires de travail

ACTIVITÉS RENFORÇATRICES

- Livrer des messages ou faire des commissions dans l'école
- Aider le gardien
- Aider l'enseignant
- Apporter certains équipements à la récréation
- Faire une activité libre choisie par l'élève
- Travailler avec des élèves plus vieux dans l'école
- Aider durant le dîner
- Arroser les plantes de la classe
- Nourrir les animaux de la classe
- Aiguiser les crayons
- Rendre visite au directeur ou à d'autres membres du personnel de l'école
- Faire les corvées de nettoyage dans la classe
- Récréation
- Faire fonctionner l'équipement de la classe
- Rendre visite à d'autres classes
- Distribuer et ramasser le matériel en classe
- Participer à une pièce de théâtre ou à une réunion de l'école
- Aider les autres élèves
- Intégrer les activités de la classe
- Présenter le travail de l'élève
- Temps libre sans contrainte
- Faire des graphes personnels
- Faire de l'escalade et des activités locomotrices
- Dactylographier
- Lire un livre ou un magazine
- Marcher jusqu'à un lieu communautaire désigné
- Faire une excursion
- Choisir la destination de l'excursion
- Allumer et éteindre les lumières
- Décorer son propre babillard
- Lire une carte murale
- Lire sur un sujet qui l'intéresse
- Effectuer une activité autostimulante
- Choisir les renforçateurs
- Planifier les emplois du temps quotidiens
- Participer à un spectacle de marionnettes
- Jouer à la chaise musicale
- Fabriquer des renforçateurs matériels
- Cuisiner des renforçateurs comestibles
- Organiser la salle de repas (dresser la table, sortir le jus du réfrigérateur)
- Faire un exposé oral
- Écouter de la musique
- Sauter sur un tremplin
- Préparer une fête
- Patiner
- Regarder des bandes de film ou des films
- Écouter des cassettes ou des disques
- Jouer de la musique
- Jouer à un jeu avec des adultes ou des camarades

RENFORÇATEURS SOCIAUX

- Félicitations verbales (à l'endroit de l'élève)
- Sourires
- Rires
- Chatouillement
- Clins d'œil
- Hochements de la tête
- Signes d'approbation (OK)
- Toute activité positive avec un adulte
- Toute interaction positive avec un adulte
- Périodes de « flânerie »
- S'occuper d'autres élèves
- Avoir l'attention au moment de parler
- Enlacements, poignées de mains
- Contact physique (tape sur le dos ou l'épaule, enlacement rapide, toucher du bras)
- Lutte
- Fête, récréation, temps libre
- Privilège d'avoir une place spéciale
- Privilège d'aider quelqu'un
- S'asseoir sur le fauteuil poire avec ses pairs

Tiré de : Richard L. Simpson et Madelyn Regan, *Management of Autistic Behavior*, Austin (Texas), Pro-Ed, 1988, pièce 4-3, page 4:6. Reproduit avec l'autorisation de l'éditeur.

© Alberta Education, Canada, 2005

Dictionnaire de communication

Il arrive qu'on ne comprenne pas bien ou qu'on ignore à tort les tentatives de communication d'un élève autiste. On peut cependant consigner et analyser ces tentatives dans un dictionnaire de communication personnalisé. Ainsi, quiconque interagit avec l'élève peut s'aider de ce dictionnaire pour comprendre et interpréter la communication de l'élève. À chaque tentative correspond une façon pour l'adulte d'y répondre dans l'optique du développement du langage, tout en indiquant à l'élève qu'on a vu sa tentative. En même temps, il faut toujours éviter de renforcer un comportement inapproprié, même s'il s'avère une tentative de communication efficace.

Ce que fait l'élève	Sens possible	Réponse de l'adulte
Tendre le bras vers un aliment.	Je veux cet aliment.	Dire « veut (aliment) » et lui en donner un petit morceau.
Dire « Bou-chm ».	Je veux aller à l'ordinateur.	Pointer l'ordinateur sur le tableau à images et dire « ordinateur ». Laisser l'élève utiliser l'ordinateur.
S'affaler par terre.	Protestation ou refus	Ne pas répondre à la protestation. Aider l'élève à se relever en disant « lève-toi » et continuer la tâche. Toute réponse à la protestation risque de renforcer ce comportement inadapté. Par la suite, enseigner à l'élève à refuser poliment de faire quelque chose et renforcer cette attitude.

Dictionnaire d'interprétation de _____
NOM DE L'ÉLÈVE

Ce que fait l'élève _____	Sens possible	Réponse de l'adulte _____

Adapté avec l'autorisation du Provincial Outreach Program for Autism and Related Disorders de la Colombie-Britannique.
On trouvera un exemplaire vierge de la Grille d'observation du comportement et de collecte des données à l'annexe I, page 184.

© Alberta Education, Canada, 2005

Grille d'observation du comportement et de collecte de données

Quand le personnel de l'école détermine la fonction des comportements cibles inadéquats en vue de planifier les interventions de modification du comportement, il doit observer le comportement et rassembler de l'information. Il est important de documenter le plus de détails possible sur le comportement. Plutôt que de n'énoncer que des hypothèses sur la fonction du comportement sans posséder de données fiables, il est essentiel de recueillir tous les faits observables et mesurables :

Antécédent : évènement qui survient dans le milieu immédiatement avant le comportement cible.

Comportement : comportement actuel, décrit en termes précis (notamment la durée et l'intensité).

Conséquence : évènement qui survient dans le milieu immédiatement après le comportement.

TABLEAU A–C–C

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Comportement cible : _____

Moment, milieu, contexte social	Antécédent(s)	Description du comportement	Conséquence(s)

Adaptation autorisée de Jo-Anne Seip. *Teaching Students with Autism and Developmental Delays: A Guide for Staff Training and Development*, Delta (C.-B.). Gateway Press, 1996, p. 51.

© Alberta Education, Canada, 2005

Échelle d'évaluation de la motivation

Nom _____ Évaluateur _____ Date _____

Description du comportement _____

_____

Description du milieu _____

Consignes : L'échelle d'évaluation de la motivation sert à déterminer les situations où une personne risque d'avoir un comportement donné. Cette information vous aidera à prendre des décisions éclairées sur le choix de renforçateurs appropriés. Pour remplir l'échelle, il faut d'abord choisir un comportement spécifique. Par exemple, « frappe sa sœur » est une description du comportement plus précise que « agressif ». Après avoir précisé le comportement à évaluer, il faut lire attentivement chaque question et encercler le chiffre qui décrit le mieux les observations du comportement.

0 = Jamais, 1 = Presque jamais, 2 = Rarement, 3 = La moitié du temps, 4 = Habituellement, 5 = Presque toujours, 6 = Toujours

QUESTIONS	ÉVALUATION						
1. L'élève continuerait-il d'adopter ce comportement s'il restait seul pendant plusieurs heures?	0	1	2	3	4	5	6
2. Le comportement se produit-il après avoir demandé à l'élève d'effectuer une tâche difficile?	0	1	2	3	4	5	6
3. Le comportement semble-t-il se produire quand l'enseignant parle à d'autres élèves?	0	1	2	3	4	5	6
4. L'élève manifeste-t-il ce comportement pour obtenir un jouet, un aliment ou une activité que l'enseignant lui a refusé?	0	1	2	3	4	5	6
5. L'élève adopte-t-il ce comportement à répétition (p. ex. : se basculer pendant plus d'une heure) de la même façon, pendant d'aussi longues périodes, s'il n'y a personne autour de lui?	0	1	2	3	4	5	6
6. Le comportement se produit-il chaque fois que l'enseignant demande quelque chose à l'élève?	0	1	2	3	4	5	6
7. Le comportement se produit-il chaque fois que l'enseignant cesse de s'occuper de l'élève?	0	1	2	3	4	5	6
8. L'élève manifeste-t-il ce comportement quand l'enseignant le prive d'un jouet, d'un aliment ou d'une activité?	0	1	2	3	4	5	6

Adapté de V. Mark Durand, *Severe Behavior Problems: A Functional Communication Training Approach*, New York, The Guilford Press, 1990, p. 176 à 178, avec l'autorisation de l'éditeur. **La reproduction de cette page est interdite.**

© Alberta Education, Canada, 2005

QUESTIONS	ÉVALUATION						
9. L'élève semble-t-il prendre plaisir à manifester ce comportement? (La sensation, le goût, l'apparence, l'odeur, le son associés au comportement lui plaisent.)	0	1	2	3	4	5	6
10. L'élève semble-t-il manifester ce comportement pour mettre l'enseignant en colère quand il essaie de lui faire faire ce qu'il lui a demandé?	0	1	2	3	4	5	6
11. L'élève semble-t-il manifester ce comportement pour mettre l'enseignant en colère quand il ne lui accorde pas son attention? (Par exemple, si l'enseignant s'assoit pour discuter avec un élève dans une autre salle.)	0	1	2	3	4	5	6
12. L'élève arrête-t-il de manifester ce comportement peu après que l'enseignant lui a accordé le jouet, l'aliment ou l'activité qu'il demandait?	0	1	2	3	4	5	6
13. Lorsque ce comportement se produit, l'élève semble-t-il calme et inconscient de tout ce qui se passe autour de lui?	0	1	2	3	4	5	6
14. L'élève arrête-t-il de manifester ce comportement peu après (une à cinq minutes) que l'enseignant a arrêté de travailler ou d'essayer de lui faire faire une tâche?	0	1	2	3	4	5	6
15. L'élève semble-t-il manifester ce comportement pour que l'enseignant passe plus de temps avec lui?	0	1	2	3	4	5	6
16. Le comportement semble-t-il se produire après que l'enseignant a dit à l'élève qu'il n'avait pas le droit de faire quelque chose?	0	1	2	3	4	5	6

	Sensorielle	Évasion	Attention	Tangible
	1. _____	2. _____	3. _____	4. _____
	5. _____	6. _____	7. _____	8. _____
	9. _____	10. _____	11. _____	12. _____
	13. _____	14. _____	15. _____	16. _____
Note finale =	_____	_____	_____	_____
Note moyenne =	_____	_____	_____	_____
Classement =	_____	_____	_____	_____

Adapté de V. Mark Durand, *Severe Behavior Problems: A Functional Communication Training Approach*, New York, The Guilford Press, 1990, p. 176 à 178, avec l'autorisation de l'éditeur. **La reproduction de cette page est interdite.**

© Alberta Education, Canada, 2005

Plan de soutien du comportement

Nom de l'élève : _____

Objectif : S'assurer que le personnel qui travaille avec _____ connaît les procédures de soutien du comportement en place afin de maintenir un environnement sain pour _____, les autres élèves et le personnel.

Motif : À l'occasion, _____ a des comportements _____
_____

Ce qu'il faut savoir de :

_____
_____
_____
_____
_____

Plan :

- Le plan sera lu et signé par le personnel qui travaillera avec _____ .
- Il faut être conscient des évènements et antécédents. Ce comportement semble survenir surtout dans les circonstances suivantes :
  - _____
  - _____
  - _____
  - _____
- Il faut être conscient des signes avertisseurs (comportements qui s'intensifient) :
  - _____
  - _____
  - _____
  - _____

Ces comportements sont de nature communicative; ils indiquent que _____ éprouve de la difficulté.

© Alberta Education, Canada, 2005

- Mesures immédiates (énumérer les plans visant à calmer la situation)
  - _____
  - _____
  - _____
  - _____

- Mise en œuvre d'appuis au comportement positif (décrire les stratégies proactives à utiliser constamment pour aider les élèves à développer leurs aptitudes à communiquer leurs désirs et leurs besoins et à apprendre d'autres réactions plus acceptables à la frustration) :
  - _____
  - _____
  - _____
  - _____
  - _____
  - _____
  - _____

- Aider les pairs à :
  - _____
  - _____
  - _____

- Le personnel devra (ajouter toute autre mesure à prendre par le personnel) :
  - _____
  - _____
  - _____

 © Alberta Education, Canada, 2005

- Plan réactionnel : Au cas où, malgré les stratégies proactives, il se produirait un comportement agressif ou dangereux, le plan suivant est en place (dresser un plan d'intervention en cas d'intensification du comportement, en indiquant les étapes à suivre et les reactions du personnel à chaque niveau d'intensification).
  - _____
  - _____
  - _____
  - _____

J'ai lu le plan et je déclare être au courant des procédures de soutien à suivre au moment de travailler avec _____.

Remarque. – Une copie de ce plan est conservée au secrétariat. Le personnel de l'école est tenu de lire ce plan avant de commencer à travailler avec l'élève.

Signature des membres de l'équipe :

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

Date :

_____

Date de révision :

_____

© Alberta Education, Canada, 2005

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Bibliographie d'ouvrages existants en français

Adrien, J. L. *Autisme du jeune enfant*, Expansion scientifique française, Paris, 1996.

Attwood, T. *Le syndrome d'Asperger et l'autisme à haut niveau*, Dunod, Paris, 2003.

Barthelemy, C., L. Hameury et G. Lelord. *L'autisme de l'enfant. La thérapie d'échange et de développement*, Expansion scientifique française, Paris, 1995.

Buten, H. *Il y a quelqu'un là-dedans*, Des autismes, Odile Jacob, Paris, 2003

Danon-Boileau, L. *Des enfants sans langage*, Odile Jacob, Paris, 2002.

Delion, P. *Les bébés à risque autistiques*, Erès. Ramonville Saint-Agne, Coll. Mille et un bébés, France, 1998.

Ferrari, P. *L'autisme infantile*, Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je?, Paris, 2001.

Fombonne, E. *Études épidémiologiques de l'autisme et des troubles apparentés*, Prisme 34 16-23, Bruxelles, 2001.

Gérardin-Collet, V. et Ch. Riboni. *Autisme : perspectives actuelles*, L'Harmattan, Paris, 2000.

Golse, B. et C. Bursztejn. *Penser, parler, représenter, émergences chez l'enfant*, Masson, Paris, 1990.

Grandin, T. *Ma vie d'autiste*, Odile Jacob, Paris, 1994.

Grandin, T. *Penser en images et autres témoignages sur l'autisme*, Odile Jacob, Paris, 1997.

Hochmann, J. *Pour soigner l'enfant autiste*, Odile Jacob, Paris, 1997.

Lebovici, S. et E. Kestemberg. *Le devenir de la psychose de l'enfant*, PUF, Psychiatrie de l'enfant, Paris, 1978.

Lelord, G. et D. Sauvage. *L'autisme de l'enfant*, Masson, Paris, 1991.

Lemay, M. *L'autisme aujourd'hui*, Odile Jacob, Paris, 2004.

Parquet, Ph. J., C. Bursztejn et B. Golse. *Soigner, éduquer l'enfant autiste*, Masson, Paris, 1989.

Peeters, Th. *L'autisme : De la compréhension à l'intervention*, Dunod, Coll. Enfances cliniques, Paris, 1996.

Revue Prisme. *Approcher l'énigme de l'autisme*, n° 34, Hôpital Ste-Justine, Montréal, 2001.

Sauvage, D. *Autisme du nourrisson et du jeune enfant*, Masson, Paris, 1998.

Schopler, E., R. J. Reichler et M. Lansing. *Stratégies éducatives de l'autisme et des autres troubles du développement*, Masson, Paris, 1988.

Senechal, C., J. Forget et N. Giroux. *Les programmes de type Lovaas et la réadaptation en autisme infantile*, Revue de psychoéducation, vol. 32, n° 1, 123-148, Montréal, 2003.

© Alberta Education, Canada, 2005

Notes

1. Marie M. Bristol et al. 1996, « State of the Science in Autism: Report to the National Institutes of Health », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 26, n° 2, p. 121-154.

   Nancy J. Minshew, John A. Sweeney et Margaret L. Bauman. 1997, « Neurological Aspects of Autism », dans Donald J. Cohen et Fred R. Volkmar (éd.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (2e éd.), New York, John Wiley & Sons, Inc., p. 344-369.

2. National Research Council (Committee on Educational Interventions for Children with Autism, Division of Behavioral and Social Sciences and Education). 2001, *Educating Children with Autism*, Washington (DC), National Academy Press.

3. Marie M. Bristol et al. 1996, « State of the Science in Autism: Report to the National Institutes of Health », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 26, n° 2, p. 121-154.

   Michael Rutter et al. 1997, « Genetic Influences and Autism », dans Donald J. Cohen et Fred R. Volkmar (éd.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (2e éd.), New York, John Wiley & Sons, Inc., p. 370-387

4. P. Szatmari et al. 1998, « Genetics of Autism: Overview and New Directions », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 28, n° 5, p. 351-368.

5. Patricia M. Rodier. 2000, « The Early Origins of Autism », *Scientific American*, vol. 282, n° 2, p. 56-62.

6. American Psychiatric Association. 1994, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4e éd., Washington, l'Association.

7. Ibid.

   Indiana Resource Center for Autism. 1997, *Autism Training Sourcebook*, Bloomington (IN), Indiana University, Institute for the Study of Developmental Disabilities.

   Lynn Kern Koegel. 1995, « Communication and Language Intervention », dans Robert L. Koegel et Lynn Kern Koegel (éd.), *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., p. 17-32.

   T. Lindbald. 1996, « Language and Communication Programming and Intervention for Children with Autism and Other Related Pervasive Developmental Disorders », document présenté à la Autism Conference, Saskatoon, (SK).

8. Barry M. Prizant et Judith F. Duchan. 1981, « The Functions of Immediate Echolalia in Autistic Children », *Journal of Speech and Hearing Disorders*, vol 46, n° 3, p. 241-249.

9. Kathleen Ann Quill (éd.). 1995a, *Teaching Children With Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, Albany (NY), Delmar Publishers Inc.

 © Alberta Education, Canada, 2005

10. Carol Gray et J. D. Garand. 1993, « Social Stories: Improving Responses of Students with Autism and with Accurate Social Information », *Focus on Autistic Behavior*, vol. 8, p. 1-10.

11. Patricia Howlin, Simon Baron-Cohen et Julie Hadwin. 1999, *Teaching Children with Autism to Mind-read: A Practical Guide for Teachers and Parents*, Chichester (NY), John Wiley & Sons, Inc.

12. Lorna Wing et Judith Gould. 1979, « Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 9, n° 1, p. 11-29.

13. Marie M. Bristol et al. 1996, « State of the Science in Autism: Report to the National Institutes of Health », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 26, n° 2, p. 121-154.

N. J. Minshew. 1998, « Autism as a Selective Disorder of Complex Information Processing », document présenté à la 19th Annual TEACCH Conference Chapel Hill (NC).

N. J. Minshew et al. 1994, « Academic Achievement in High-functioning Autistic Individuals », *Journal of Clinical Experimental Neuropsychology*, vol. 16, p. 261-270.

14. Temple Grandin. 1995, *Thinking in Pictures and Other Reports from My Life with Autism*, New York, Doubleday.

15. Jennifer Rosenblatt, Patricia Bloom et Robert L. Koegel. 1995, « Overselective Responding: Description, Implications, and Intervention », dans Robert L. Koegel and Lynn Kern Koegel (éd.), *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., p. 33-42.

16. Temple Grandin. 1995, *Thinking in Pictures and Other Reports from My Life with Autism*, New York, Doubleday.

17. Gail Gillingham. 1995, *Autism: Handle with Care! Understanding and Managing Behavior of Children and Adults with Autism*, Arlington (TX), Future Horizons.

18. Temple Grandin. 1995, *Thinking in Pictures and Other Reports from My Life with Autism*, New York, Doubleday.

19. Indiana Resource Center for Autism. 1997, *Autism Training Sourcebook*, Bloomington (IN), Indiana University, Institute for the Study of Developmental Disabilities.

20. National Research Council (Committee on Educational Interventions for Children with Autism, Division of Behavioral and Social Sciences and Education). 2001, *Educating Children with Autism*, Washington (DC), National Academy Press.

21. Michael D. Powers (éd.). 1989, *Children with Autism: A Parents' Guide*, Rockville (MD), Woodbine House, Inc.

22. Jac Andrews et Judy Lupart. 2000, *The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children*, Scarborough (ON), Nelson Thomson Learning.

© Alberta Education, Canada, 2005

23. Ibid.

Allan Edward Barsky. 2000, *Conflict Resolution for the Helping Professions*, Belmont (CA), Brooks/Cole.

24. Jeannie F. Lake et Bonnie S. Billingsley. 2000, « An Analysis of Factors that Contribute to Parent-School Conflict in Special Education », *Remedial and Special Education*, vol. 21, n° 4, p. 240-251.

25. Kathleen Ann Quill. (1995b), « Visually Cued Instruction for children with Autism and Pervasive Developmental Disorders », *Focus on Autistic Behavior*, vol. 10, n° 3, p. 10-20.

26. Linda A. Hodgdon. 1995, *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing.

27. Ibid. (25 et 26)

28. Catherine Maurice (éd.). 1996, *Behavioral Intervention for Young Children with Autism: A Manual for Parents and Professionals*, Austin (TX), Pro-Ed, Inc.

29. Diane D. Bricker, Kristie L. Pretti-Frontczak et Natalya McComas. 1998, *An Activity-Based Approach to Early Intervention*, 2e éd., Baltimore (MD), Brookes.

30. Frank W. Kohler et al. 1997, « Merging Naturalistic Teaching and Peer-Based Strategies to Address the IEP Objectives of Preschoolers with Autism: An Examination of Structural and Child Behavior Outcomes », *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, vol. 12, n° 4, p. 196-206 et 218.

31. Steve F. Warren et Paul J. Yoder. 1994, « Communication and Language Intervention: Why a Constructivist Approach is Insufficient », *Journal of Special Education*, vol. 28, n° 3, p. 248-258.

32. National Research Council (Committee on Educational Interventions for Children with Autism, Division of Behavioral and Social Sciences and Education). 2001, *Educating Children with Autism*, Washington (DC), National Academy Press.

33. Robert L. Koegel et al. 1995, « Emerging Interventions for Children with Autism: Longitudinal and Lifestyle Implications », dans Robert L. Koegel et Lynn Kern Koegel (éd.), *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., p. 1-16.

34. Linda A. Hodgdon. 1995, *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, p. 52.

35. Ibid., p. 52.

36. Ibid., p. 52.

37. Ibid., p. 104.

38. Picture Communication Symbols (PCS) © 1981-2002, Mayer-Johnson, Inc., Solana Beach (CA).

 © Alberta Education, Canada, 2005

39. Pam Hunt, M. Alwell et L. Goetz. 1988, « Acquisition of Conversation Skills and the Reduction of Inappropriate Social Interaction Behaviors », *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, vol. 13, n° 1, p. 20-27.

40. Carol Gray. 1994, *Comic Strip Conversations*, Jenison (MI), Jenison Public Schools.

41. Carol Gray. 1993a, *How to Write Social Stories*, Jenison (MI), Jenison Public Schools.

Carol Gray. 1993c, *The Social Story Book*, Jenison (MI), Jenison Public Schools.

Ibid., 1994.

42. Patrick J. Rydell et Barry M. Prizant. 1995, « Assessment and Intervention Strategies for Children Who Use Echolalia », dans Kathleen Ann Quill (éd.), *Teaching Students with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, New York, Delmar Publishers Inc., p. 105-132.

43. Indiana Resource Center for Autism. 1997, *Autism Training Sourcebook*, Bloomington (IN), Indiana University, Institute for the Study of Developmental Disabilities.

44. Andrew S. Bondy et Lori A. Frost. 1994, « The Picture Exchange Communication System », *Focus on Autistic Behavior*, vol. 9, n° 3, p. 1-19.

45. Gail G. McGee, Michael J. Morrier et Theresa Daly. 1999, « An Incidental Teaching Approach to Early Intervention for Toddlers with Autism », *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, vol. 24, n° 3, p. 133-146.

46. Phillip Strain. *The LEAP Outreach Project: Information on Social Skills Programming*, s.l.s.d.

47. Pam Britton Reese et Nena C. Challenner. 1999, Autism & PDD: Social Skills Lessons (Getting Along-Social Interactions), Moline (IL), LinguiSystems, Inc.

48. Picture Communication Symbols (PCS) © 1981-2002, Mayer-Johnson, Inc., Solana Beach (CA).

49. Carol Gray. 1993a, *How to Write Social Stories*, Jenison (MI), Jenison Public Schools.

50. Carol Gray et J. D. Garand. 1993, « Social Stories: Improving Responses of Students with Autism and with Accurate Social Information », *Focus on Autistic Behavior*, vol. 8, p. 1-10.

51. Karen Pierce et Laura Schreibman. 1997, « Using Peer Trainers to Promote Social Behavior in Autism: Are They Effective at Enhancing Multiple Social Modalities? », *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 12, n° 4, p. 207-218.

52. Pamela J. Wolfberg et Adriana L. Schuler. 1993, « Integrated Play Groups: A Model for Promoting the Social and Cognitive Dimensions of Play in Children with Autism », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 23, n° 3, p. 467-489.

53. Lee Kern Dunlap et al. 1991, « Using Self-monitoring to Increase Independence », *Teaching Exceptional Children*, vol. 23, n° 3, p. 17-22.

Lynn Kern Koegel et al. 1992, « Improving Social Skills and Disruptive Behavior in Children with Autism through Self-management », *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 25, n° 2, p. 341-353.

54. Linda A. Hodgdon. 1995, *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, p. 50.

55. Ibid., p. 40.

56. Ibid., p. 97.

57. Ibid., p. 97.

58. Ibid., p. 97.

59. Ibid., p. 97.

60. Ibid., p. 30.

61. Ibid., p. 32.

62. N. Dalrymple et B. Porco. 1997, « Steps in Designing a Behavior Plan », dans Indiana Resource Center for Autism, *Autism Training Sourcebook*, Bloomington (IN), Indiana University, Institute for the Study of Developmental Disabilities.

63. Anne M. Donnellan et al. 1984, « Analyzing the Communicative Functions of Aberrant Behavior », *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, vol. 9, n° 3, p. 201-212.

V. Mark Durand et D. B. Crimmins. 1988, *The Motivation Assessment Scale*, Albany (NY), New York University.

64. Picture Communication Symbols (PCS) © 1981-2002, Mayer-Johnson, Inc., Solana Beach (CA).

65. Ellen Yack, Shirley Sutton et Paula Aquilla. 1998, *Building Bridges Through Sensory Integration*, Weston (ON), les auteures, p. 77, 79, 81 et 83.

66. Ibid.

67. Linda A. Hodgdon. 1995, *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*, Troy (MI), QuirkRoberts Publishing, p. 71.

68. Anne M. Donnellan et al. 1984, « Analyzing the Communicative Functions of Aberrant Behavior », *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, vol. 9, n° 3, p. 201-212.

69. June Groden et Patricia LeVasseur. 1995, « Cognitive Picture Rehearsal: A System to Teach Self-Control », dans Kathleen Ann Quill (éd.), *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, Albany (NY), Delmar Publishers Inc., p. 287-305.

70. Phillip S. Strain, Gail G. McGee et Frank W. Kohler. 2001, « Inclusion of Children with Autism in Early Intervention Environments », dans Michael J. Guralmick (éd.), *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., p. 337-364.

71. Jack Pearpoint, Marsha Forest et Judith Snow. 1992, *The Inclusion Papers: Strategies to Make Inclusion Work*, Toronto (ON), Inclusion Press.

 © Alberta Education, Canada, 2005

72. D. Freeze. 1995, *Promoting Successful Transition for Students with Special Needs*, Canadian Council for Exceptional Children.

73. Ami Klin et Fred R. Volkmar. 1997, « Asperger's Syndrome », dans Donald J. Cohen et Fred Volkmar (éd.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 2e éd., New York, John Wiley & Sons, Inc., p. 94-122.

74. Tony Attwood. 1998, *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*, London (UK), Jessica Kingsley Publishers Ltd.

75. Ibid.

76. Ibid.

77. Brenda Smith Myles et Richard L. Simpson. 1998, *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*, Austin (TX), Pro-Ed, Inc.

78. Tony Attwood. 1998, *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*, London (UK), Jessica Kingsley Publishers Ltd.

J.A. Donnelly et Stine M. Levy. 1995, « Strategies for Assisting Individuals with High-functioning Autism and/or Asperger Syndrome », dans Autism Society of America, *1995 National Conference on Autism Proceedings*, Dallas (TX), Future Horizons.

Temple Grandin. 1998, « Teaching Tips for Children and Adult with Autism », *Center for the Study of Autism*, <http://www.autism.org/temple/tips.html> (accédé le 2 juillet 1998).

S. Moreno et C. O'Neal. 1997, « Tips for Teaching High-Functioning People with Autism », dans Indiana Resource Center for Autism, *Autism Training Sourcebook*, Bloomington (IN), Center for the Study of Autism, Indiana University, p. 105-106.

Brenda Smith Myles et Richard L. Simpson. 1998, *Asperger Syndrome: A Guide for Educators and Parents*, Austin (TX), Pro-Ed, Inc.

Karen Williams. 1995, « Understanding the Student with Asperger Syndrome: Guidelines for Teachers », *Focus on Autistic Behavior*, vol. 10, n° 2, p. 9-16.

© Alberta Education, Canada, 2005

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Rétroaction

Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique

Nous espérons que *Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique* vous sera utile en salle de classe. Veuillez indiquer votre réponse en cochant l'un des quatre cercles.

Cette ressource contient des informations pertinentes que je peux utiliser pour offrir aux élèves ayant des troubles du spectre autistique une programmation appropriée.

❑ Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ En complet désaccord

COMMENTAIRES

Cette ressource est bien organisée et facile à lire et à utiliser.

❑ Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ En complet désaccord

COMMENTAIRES

L'information, les stratégies et les activités d'apprentissage contenues dans ce guide sont pertinentes sur le plan pédagogique et représentent des méthodes d'apprentissage efficaces.

❑ Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ En complet désaccord

COMMENTAIRES

Les informations de ce guide ont amélioré ma compréhension des élèves ayant des troubles du spectre autistique.

❑ Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ En complet désaccord

COMMENTAIRES

Tout commentaire et suggestion de ressource à développer dans l'avenir sont bienvenus.

COMMENTAIRES

Veuillez envoyer ce formulaire à l'adresse suivante :

Alberta Education
Direction de l'éducation française
9e étage
Édifice 44 Capital Boulevard
10044, 108e Rue N.-O.
Edmonton, AB T5J 5E6
Télécopieur : (780) 422-1947

Alberta EDUCATION

© Alberta Education, Canada, 2005